



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hvorfor musikk i grunnskolen?

Why music in elementary school?

Christina Arvola Andreassen

Master i musikkpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

15.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

HVORFOR MUSIKK I GRUNNSKOLEN?

En diskursanalyse av seks musikk læreres utsagn om
musikkfaget i grunnskolen

*«Min ene leder sier at dette er det beste anti-mobbe programmet vi har, fordi de
blir så knytta til hverandre, og godt kjent og gode venner og sånt (Informant C,
musikklærer «Pernille»)*

Master i musikkpedagogikk

Høgskolen på Vestlandet

Avdeling for lærerutdanning

Våren 2020

Christina Arvola Andreassen

Abstract

The purpose of this thesis is to examine how six music teachers, three with formal and three with none-formal music education legitimizes the music subject, and how the discourses may impact on didactical choices in their music course. The reason I want to examine the music teachers legitimation discourses is to understand their view on the music subject. Some other studies takes similar perspectives, but this study can be approached in a new way by emphasizing the relation between teachers' personal views and actions.

My research questions reads as follows: **What discourses can be identified when three music teachers with and three music teachers without formal music education legitimizes the music subject, and what can these discourses imply? In which ways may the discourses affect didactic choices in the music subject?** These research questions are highlighted through individual and semi structured interviews with six music teachers. My empirical findings are interpreted through a discourse analysis. Identification of discourses, representations of discourses, power relations, subject positions, discursive spaces and interpretation repertoires are central tools in my work.

The music teachers I interviewed have positive attitudes to the music subjects. However, the music teachers might be, to some point, controlled by their personal views on music, and this seems to affect the teaching content and their assessment practices in different ways. I identified two main legitimation discourses that the music teachers acted and spoke through, and two other discourses that seemed to affect their didactical choices. I have named the two legitimation discourses «the discourse about the inherent value of music» and «the discourse about the extrinsic value of music», and the other discourses «the discourse about professional competence» and «the assessment discourse». I also identified five smaller discourses inside the discourse about the utility of music: «The discourse about the cognitive and academic utility of music», «the discourse about the psychic utility of music», «the discourse about the social and relational utility of music», «the discourse about the identity-forming and general education-forming of the music» and «the discourse about music as a break- and entertainment subject». These discourses may implicate on how the music subject is treated both now and in the future.

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan seks musikk lærere, hvorav tre med formell musikkutdanning og tre uten formell musikkutdanning legitimerer musikkfaget, og hvordan disse diskursene kan påvirke deres didaktiske valg i musikkundervisningen. Grunnen til at jeg ønsker å undersøke musikk lærernes legitimeringsdiskurser er for å få en forståelse for deres musikkfaglige syn. Det eksisterer studier som tar for seg liknende perspektiver, men denne studien tilnærmer seg et litt annet perspektiv ved at den ser på sammenhengen mellom lærernes personlige fagsyn og deres handlinger.

Oppgavens forskningsspørsmål lyder som følger: **Hvilke diskurser kan identifiseres når tre musikk lærere med og tre musikk lærere uten formell musikkutdanning legitimerer faget sitt, og hva kan disse diskursene implisere? På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?** Forskningsspørsmålene blir belyst gjennom individuelle og semi-strukturerte intervjuer med seks musikk lærere. De empiriske funnene jeg gjør i studien innhentes gjennom en diskursanalyse. Identifisering av diskurser, representasjoner av diskurser, maktrelasjoner, subjektposisjoner, diskursive rom og fortolkningsrepertoarer vil være sentrale verktøy i mitt arbeid.

Musikk lærerne jeg intervjuet har positive syn på musikkfaget. Det kan likevel virke som at musikk lærerne til en viss grad styres av deres fagsyn, og dette ser ut til å påvirke valg av undervisningsinnhold og vurderingspraksisen på ulike måter. Jeg identifiserte to store legitimeringsdiskurser som musikk lærerne handlet og talte gjennom, og to andre diskurser som virket å påvirke deres didaktiske valg. De to store legitimeringsdiskursene har jeg navngitt «diskursen om musikkens egenverdi» og «diskursen om musikkens nyttefunksjon», og de to andre diskursene «diskursen om fagkompetanse» og «vurderingsdiskursen». Jeg identifiserte også fem mindre diskurser under diskursen om musikkens nyttefunksjon: «Diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon», «diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon», «diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon», «diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon» og «diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag». Disse diskursene kan ha betydning for hvordan musikkfaget blir behandlet både nå og i fremtiden.

Forord

I skrivende stund går min femårige utdanning mot slutten, og det samme gjelder denne masteravhandlingen. Jeg hadde aldri trodd at jeg skulle stå midt i en verdensomspennende krise i slutten av denne prosessen. Viruset Covid-19 har skapt utfordringer i ulik grad for alle og enhver det siste halvåret, inkludert oss studenter. Jeg har likevel klart å utføre oppgaven med god margin. Det har også vært utfordrende å balansere masterskriving opp mot jobb, samt andre plikter, men likevel har jeg nå kommet til et punkt der jeg endelig kan si: Jeg er ferdig! Om ikke lenge skal det feires med boller og brus, og jeg kan da stolt se tilbake på den innsatsen jeg har lagt bak meg.

Det er viktig å påpeke at jeg aldri ville kommet meg gjennom dette utdanningsløpet og denne masteroppgaven uten hjelp og støtte fra en hel rekke mennesker. De første jeg vil takke er mine kjære venninner Ingvild og Sigrid, som har heiet på meg helt siden starten for fem år siden. Dere har vært svært betydningsfulle for meg hele denne tiden. Jeg vil så takke min familie, som har måttet stå i mye frustrasjon fra en sliten og lei student, men som likevel har gitt meg mer støtte enn jeg kunne sett for meg. Jeg har også satt utrolig pris på å kunne ha faglige diskusjoner med dere for å få et bredere perspektiv på oppgaven. Jeg vil så takke min kjæreste, Daniel, for å ha løftet meg opp når jeg har tvilt på egne prestasjoner. Jeg vil også takke for at du har gitt meg gode råd i skriveprosessen. En siste person innenfor min omgangskrets som jeg vil takke er min gode venninne June, som har vist en utrolig støtte dette siste året. Takk til dere alle! Uten dere ville ikke dette ha gått så bra som det har gjort.

Jeg må selvfølgelig også få takke mine seks flotte informanter. Det har vært en ære å få intervjuere dere, og jeg er så takknemlig for at dere slapp meg inn i deres verden. Takk for at dere stilte opp. Gjennom å gjøre intervjuer med dere har jeg både fått en ny og spennende kunnskap på området, og også personlig inspirasjon som musikk lærer. Jeg er nå klarere enn aldri før for å gå ut i feltet og være musikk lærer. Hjertelig takk til dere for et godt samarbeid.

Jeg vil så takke min første mentor, Tiri Bergesen Schei, som hjalp meg gjennom den første tøffe prosessen, som omhandlet søking til NSD og utforming av intervjuguide. Jeg vil så rette en stor takk til min veileder Øystein Røsseland Kvinge, som tok over rollen for Tiri, og som har hjulpet meg enormt mye gjennom hele prosessen. Du har hjulpet meg med å få et overordnet blikk på feltet jeg har forsket på, og bidratt med både litteratur og kloke ord. Helt

til slutt vil jeg takke en av mine forelesere, David G. Hebert, som tidlig i denne fasen tipset meg om masse nyttig litteratur.

Christina Arvola Andreassen

Kirkenes, 15. mai 2020

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Tematikk og problemstilling

1.1	Innledning.....	1
1.2	Oppgavens tema	3
1.3	Bakgrunn for valg av tema	5
1.4	Studiens formål.....	6
1.5	Problemstilling	7
1.6	Musikkens posisjon i skolesystemet: Grunnskolelærerutdanningen, Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen.....	7
1.6.1	Grunnskolelærerutdanningen	8
1.6.2	LK06: Læreplan i musikk - formål.....	9
1.6.3	LK06: Læreplan i musikk – hovedområder.....	9
1.6.4	LK06: Læreplan i musikk – timetall.....	10
1.6.5	Grunnleggende ferdigheter i musikkfaget	10
1.6.6	Fagfornyelsen – hva er nytt i musikkfaget?.....	11
1.7	Relevant litteratur og forskning.....	12
1.8	Oppgavens oppbygging	15

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

2.1	Innledning.....	16
2.2	Sosialkonstruksjonisme	16
2.3	Diskursbegrepet.....	17
2.4	Diskursanalyse.....	18
2.5	Til verks i diskursanalysen	20
2.5.1	Første skritt: Avgrensning av diskurs.....	20
2.5.2	Andre skritt: Diskursens representasjoner.....	20
2.5.3	Tredje skritt: Diskursens lagdeling.....	21
2.6	Michel Foucault – diskursteoriens grunnlegger: Makt, subjektposisjoner og rombegrepet	22
2.6.1	Michel Foucault.....	22
2.6.2	Makt	22
2.6.3	Subjektposisjon	23
2.6.4	Diskursive rombegreper – Foucaults diskursive rom og Krügers curriculære rom.....	24
2.6.5	Fortolkningsrepertoar	25

Kapittel 3: Metode

3.1	Innledning.....	26
3.2	Valg og rekruttering av informanter	26
3.3	Intervjuguide og intervjuene.....	27
3.4	Gjennomføringen av intervjuene	29
3.5	Analysens forarbeid: Overblikk, temanotater og kategorisering	30
3.6	Metodiske utfordringer	30
3.7	Etiske hensyn og utfordringer.....	31

Kapittel 4: Empirifremlegg og analyse

4.1	Innledning.....	33
4.2	Musikklærerne.....	34
4.2.1	Informant A: Portrett av «Peder»	34
4.2.2	Informant B: Portrett av «Viktor»	36
4.2.3	Informant C: Portrett av «Pernille»	37
4.2.4	Informant D: Portrett av «Gregor»	40
4.2.5	Informant E: Portrett av «Sidsel»	42
4.2.6	Informant F: Portrett av «Fredrik»	44
4.3	Vurdering og fagkompetanse.....	47
4.3.1	Vurderingsdiskursen.....	47
4.3.2	Diskursen om fagkompetanse.....	49
4.4	Musikkens funksjoner.....	52
4.4.1	Diskursen om musikkens egenverdi.....	53
4.4.2	Diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon.....	58
4.4.3	Diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon	61
4.4.4	Diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon.....	65
4.4.5	Diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon.....	68
4.4.6	Diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag	70
4.5	Klargjøring av analyse.....	74

Kapittel 5: Diskusjon

5.1	Innledning.....	77
5.2	Del 1) Musikkens funksjoner – de ulike synene.....	78
5.2.1	En diskursiv kamp: Diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon.....	80

5.2.2	Implikasjoner av de andre legitimeringsdiskursene	83
5.3	Del 2) Diskurs og didaktiske valg	88
5.3.1	Didaktikk og fagsyn	89
5.3.2	Vurderingsdiskursen - musikkfaget.....	89
5.3.3	Diskursen om fagkompetanse.....	93
Kapittel 6: Avslutning		
6.1	Oppsummering	98
6.2	Ettertanke.....	100
6.3	Veien videre.....	101
Kapittel 7: Litteraturliste		
7.1	Litteraturliste	102
Kapittel 8: Vedlegg		
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	107
8.2	Vedlegg 2: Skjema for systematisering av intervjuutsagn.....	109

Oversikt over oppgavens figurer

- Kapittel 5 – Diskusjon: Figur 5.1: *Visuell fremstilling av identifiserte diskurser* (egenkonstruert figur, s. 79)

KAPITTEL 1: TEMATIKK OG PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning

Elevenes læring i skolen er i stor grad avhengig av lærerens forutsetninger (Hattie, 2009). I musikkfaget innebærer disse forutsetningene blant annet musikkfaglig og pedagogisk kompetanse. Man har også blitt stadig mer opptatt av pedagogens grunnsyn, og hvordan dette, i form av verdier og oppfatninger, bringes inn i den pedagogiske virksomheten (Hanken & Johansen, 2013). Musikkpedagogens grunnsyn, oppfatninger, holdninger og verdier knyttet til de ulike sidene av virksomheten vil ha innflytelse på undervisningens innhold og kvalitet (Hanken & Johansen, 2013). Jeg er i denne avhandlingen interessert i å finne ut av hvilke fagsyn et lite utvalg musikk lærere har, hvordan de legitimerer musikkfaget og hvordan dette kan påvirke praksisen deres. Valget av *språk* sier noe om hva man mener om fenomenet musikk (Varkøy, 2003), og jeg vil derfor utføre intervjuer med seks musikk lærere i grunnskolen. Den verkorienterte og tradisjonelle *diskursen* om musikk er sosialt og historisk *konstruert* gjennom valg av ord og begreper (Varkøy, 2003). En diskurs kan defineres som språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på, og gjennom begreper og logiske strukturer gir språket mening til erfaringene våre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Diskurser er i stadig endring, og handlinger påvirkes av diskursene som eksisterer innenfor forskjellige rom. Et grovt eksempel på dette skisseres i Michel Foucaults (1973) «Galskapens historie i opplysningens tidsalder», der 1700-tallets oppfatninger av galskap endret seg dramatisk. I renessansen ble de gale betraktet som mennesker med en spesiell evne til å uttrykke visdom og sannhet, mens de på 1700-tallet ble sperret inne i anstalter fordi de ble betraktet som mentalt syke (Foucault, 1973). Samfunnet endrer seg i takt med diskurser, og det samme gjør musikkfaget. Når vi da er inne på handlinger som påvirkes av diskurser, så er det interessant å se dette i lys av musikk læreres fagsyn og legitimering. Ifølge Hanken & Johansen (2013) vil musikkpedagogens fagsyn være styrende for både planlegging, gjennomføring og vurdering av musikkundervisningen. En musikk lærer som anser musikk som et trivselsfag vil føre en annen fagprofil enn en musikk lærer som anser det som et estetisk fag og en musikk lærer som mener at musikken i størst grad uttrykker seg selv vil i stor grad vekte musikkens indre struktur i undervisningen (Hanken & Johansen, 2013). Som

nevnt tidligere er det de språklige systemene som former måten vi oppfatter virkeligheten på, og når vi spør etter musikkens funksjoner i oppdragelse og undervisning, så åpner vi opp for en verdidebatt (Ruud, 2016). Musikkfagets målsettinger blir ofte diskutert i musikkpedagogikkens fagfelt, og det er musikklærerne som må ta stilling til om innholdet skal ta sikte på å for eksempel gi elevene et forhold til musikkens egenverdi, eller om innholdet skal være en ressurs til bevisstgjøring om samfunnet og kulturen (Ruud, 2016). I tillegg til at musikklærernes fagsyn påvirker undervisningen rår det liten tvil over nødvendigheten av et visst minstemål av musikkfaglig kompetanse når en skal undervise i musikk. Likevel er det mange yrkessammenhenger der det ikke stilles formelle krav til kompetanse (Hanken & Johansen, 2013). Jeg vil derfor intervju musikklærere *både med og uten* formell musikkutdanning. I regjeringens St. meld. nr. 30 (Kultur for læring, 2003-2004) under pkt. 3.3.1 «Kompetente og engasjerte lærere» står det følgende:

«Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler. (s. 24, 2004)»

Det er i stor grad mulig å problematisere regjeringens krav til lærerne, da det er et kjent fenomen at det er en overvekt av musikklærere uten formell utdanning i grunnskolen. Ifølge Statistisk Sentralbyrås rapport fra 2018/2019 kommer det frem at over halvparten (52%) av de som underviser i musikk i grunnskolen ikke har formell utdanning i faget, og kun to av ti har 60 studiepoeng eller mer (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). John Hattie (2009) publiserte en av de mest omtalte publikasjonene innenfor utdanningsforskning i 2009, da 20 års studier resulterte i boken «Visible Learning». Boken fikk mye kritikk, men Hattie (2009) slår likevel fast at læreren er den viktigste faktoren for læring. Boken er en syntese av over 800 metaanalyser av faktorer som påvirker elevers læring. Hvis det stemmer at kompetente lærere er skolens viktigste ressurs kommer om lag halvparten av dagens musikklærere dårlig ut, og mer til. Likevel kan nye fagplaner i skolen forutsette andre kvalifikasjoner (Hanken & Johansen, 2013). I skrivende stund foregår det et omfattende skifte i grunnskolens læreverk, og dette innebærer at Kunnskapsløftet (LK06) er på vei ut, og Fagfornyelsen (LK20) på vei inn. 1. august 2020 vil LK06 bli erstattet med LK20, og dette fører blant annet til nye formuleringer om musikkfaget. Dette betyr også at det da vil eksistere nye og formelle representasjoner av ulike musikkdiskurser, og at musikklærerne må forholde seg til dette.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å avdekke et utvalg av musikk læreres *fagsyn* og legitimeringsdiskurser, samt å forstå hvordan dette kan påvirke *handlingene* deres i musikkfaget. I dette tilfellet definerer jeg handlinger som de *didaktiske valgene* lærerne tar i musikkfaget, og dette er noe som jeg skal utdype i mitt diskusjonskapittel. Jeg ønsker å utføre seks kvalitative og semi-strukturerte intervjuer med musikk lærere fra ulike landsdeler, og sistnevnte fordi jeg ønsker variasjonsbredde. For å klare å identifisere musikk lærernes fagsyn har jeg bestemt meg for å undersøke hvordan musikk lærerne legitimerer musikkfaget. Jeg har derfor valgt å søke etter å identifisere diskurser som jeg heretter velger å omtale som *legitimeringsdiskurser*. Dette vil innebære å også blant annet trekke frem LK06 og LK20. Jeg vil så drøfte diskursene jeg identifiserer i lys av informantenes refleksjoner over deres *didaktiske valg* i musikkundervisningen. Utvalget av musikk lærerne vil bestå av musikk lærere både med og uten formell kompetanse i musikk, og dette fordi utvalget representerer den formelle kompetanseforskjellen som finnes i fagfeltet. Jeg er også interessert i å se om det er noen likheter og/eller ulikheter mellom disse to gruppene når de taler/uttrykker seg om musikkfaget. Hvilke diskurser er felles for informantene, og hvilke er eventuelt ikke? Er noen av diskursene styrende for informantene, og styres de to gruppene av ulike diskurser? Disse spørsmålene er ikke forskningsspørsmål i oppgaven, men refleksjoner som jeg ønsker å ta med meg i prosessen.

1.2 Oppgavens tema

I denne masteroppgaven vil jeg forsøke å identifisere legitimeringsdiskurser i mitt transkriberte intervjumateriale, drøfte hva diskursene kan implisere, samt diskutere hvordan diskursene kan påvirke lærernes didaktiske valg i musikkfaget. Jeg definerer legitimeringsdiskurser som de representasjonene som peker på ulike verdisyn i musikkfaget. Jeg vil under «Bakgrunn for valg av tema» utdype hva som legges i begrepet *legitimering*. Disse diskursene vil framkomme av intervjuer med tre musikk lærere med formell utdanning og tre musikk lærere uten formell musikkutdanning i grunnskolen. Jeg genererer tekst fra intervjuer, og vil i analysen av de transkriberte intervjuene identifisere diskurser. For å kunne besvare oppgavens problemstilling vil jeg bruke diskursanalytiske verktøy. Dette vil jeg komme tilbake til i oppgavens teorigrunnlag.

I regjeringens strategidokument for satsning på praktiske og estetiske fag står det at ifølge Skolefagsundersøkelsen fra 2011 så hadde lærere generelt positive holdninger til de praktiske og estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerne mente også at fagene hadde

betydning for elevenes læring i andre fag. I Skolefagsundersøkelsen kom det også frem at de lærerne med 30 studiepoeng eller mer i et praktisk og estetisk fag var mer positive til påstandene om fagenes betydning enn de med mindre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette avsnittet fra regjeringens strategidokument kan det se ut til at det kommer frem to ting: 1) Praktiske og estetiske fag (som musikkfaget) blir kanskje sett på som et middel for andre dag, og 2) lærere med 30 studiepoeng eller mer så en større verdi av de estetiske fagene enn de med lavere utdanning. Disse to punktene er særlig av interesse for meg og min oppgave, da jeg skal identifisere diskurser i intervjuer med musikk lærere både med og uten formell utdanning. Jeg ønsker på ingen måte å legge føringer for hvilke diskurser jeg vil identifisere i mitt analysearbeid, men dette er likevel interessant og relevant for oppgavens problemområde. Til tross for at regjeringens strategidokument legger frem at lærerne mener at de praktiske og estetiske fagene har betydning for læringen i andre fag, skriver de også i samme dokument at de praktiske og estetiske fagene i skolen ikke må reduseres til å være instrumenter for å oppnå læring eller trivsel i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). De skriver videre at disse fagene utgjør ressurser for å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter, både kroppslig og kognitivt. Fagene bidrar på en unik måte i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det eksisterer altså representasjoner av ulike diskurser i strategidokumenter og styringsdokumenter. Det vil være av interesse å drøfte legitimeringsdiskursene jeg identifiserer i lys av blant annet dette.

Hvilke legitimeringsdiskurser som kan identifiseres i mine intervjuer er sterkt knyttet opp mot musikk lærernes fagsyn. Hva er det musikk lærerne *faktisk* uttrykker og mener når de taler om musikkfaget? Nettopp dette ønsker jeg å rette søkelyset mot ved å dybdeintervjue et lite utvalg musikk lærere. Even Ruud (2016) skriver i boken «Musikkvitenskap» at vi den dag i dag kan se at musikkfaget har blitt svekket til fordel for andre «nyttige» fag, på grunn av praktisk yrkesmessige og økonomiske interesser. Dette kan være knyttet til at musikk sees på som ren underholdning, og at den er sett på som uten verdi for karakterdannelse eller intellektuell utvikling (2016). Det eksisterer mange ulike og nyanserte fagsyn på musikk, og det vil være store variasjoner ut ifra hvor i verden man befinner seg (Varkøy, 2003). Øivind Varkøy (2003), en anerkjent professor i musikkdidaktikk, har likevel forsøkt å kategorisere de historiske og vanligste argumentene ut ifra ulike syn på musikkens funksjoner: Musikk som erkjennelsesvei/middel, musikk har dannende og personlighetsdannende funksjoner, musikk har konkrete nyttefunksjoner, musikk har terapeutiske funksjoner og/eller musikk har reaksjons-/underholdningsfunksjoner (Varkøy, s. 24, 2003). Disse kategorier er noe som jeg

vil kunne nytte i mitt diskusjonskapittel for å kunne drøfte eventuelle tendenser *utenfor* intervjusituasjonene, men som samtidig eksisterer innenfor det diskursive feltet jeg befinner meg i. Dette vil være viktig for å identifisere eventuelle *diskursive kamper*, som er noe jeg skal utype i teorikapitlet. Jeg kan på ingen måte få noe generalisert bilde over musikk lærernes legitimeringsdiskurser ved å gjøre en slik kvalitativ tilnærming, men jeg kan likevel kanskje gjøre funn som er karakteristiske for tiden vi nå er inne i, med tanke på at en ny læreplan skal implementeres fra august 2020. Dette vil jeg utdype under delkapittelet «Musikkens posisjon i skolesystemet».

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Ulike musikkfaglige syn har ofte kommet til uttrykk i diskusjoner med medstudenter og med musikk lærere ute i praksis. Rundt lunsjbordet har ofte temaer som omhandler musikkfagets posisjon i skolen vært diskutert, og jeg opplever at flere musikk lærere føler at musikkfaget blir nedprioritert. Dette har vært med på å skape refleksjoner omkring legitimeringsdebatten og har gjort at jeg ønsker å få dypere innsikt i hvilke diskurser som eksisterer innenfor det musikkpedagogiske feltet, og da særlig hos musikk lærere i grunnskolen.

Jeg har gjennom disse samtalene/diskusjonene fått en opplevelse av at det ofte er en slags generell misnøye blant musikk lærere. Denne misnøyen har handlet om alt fra at musikk lærerne ikke har musikkrom, at de ikke har tilstrekkelig musikkutstyr, at musikkfaget blir nedprioritert til fordel for andre fag og/eller at musikk blir sett på som et «kosefag» eller et «bestillingsfag». I tillegg til å ha hørt musikk læreres meninger har også min utdanningsinstitusjon formidlet en slags bekymring for musikkfaget. I min utdanning har det vært tydelig fokus på hvordan vi som kommende musikk lærere kan være med på å skape en bedre fremtid for musikkfaget og hvordan vi kan gjøre oss synlige, slik at vi også kan argumentere for faget. Legitimeringsdebatten har eksistert i lang tid (Ruud, 2016), og mange av spørsmålene som ble stilt aller først florerer fortsatt: «Hva er musikk godt for? Hva kan man lære av og med musikk? Hva er viktig med musikk, og hva er musikkfagets ambisjon?». Spørsmålene er mange, og det er - for svært mange - ikke enkelt å finne noe entydig svar, men kanskje er det nettopp dette som er essensen i musikkfaget.

Det er ikke bare i Norge at disse spørsmålene dukker opp. I USA finner man begrepet «advocacy», som er den amerikanske termen for «legitimering». I artikkelen «A History of Music Education Advocacy» av Michael L. Mark står begrepet «Advocacy» definert på følgende måte:

«Advocacy is the way that we explain to policy makers, as well as to the general public, the reasons why our profession is important to the need of society (s. 45, 2002).»

I denne studien definerer jeg «legitimering» likt som i ovennevnte utsagn/sitat. Mark (2002) skriver videre i artikkelen at som «advocates», eller på norsk - «advokater for musikkfaget», er det vår oppgave å fortelle nasjonen at musikkutdanning er livsviktig og dynamisk. Også i USA eksisterer det en pågående legitimeringsdebatt. Mark (2002) påpeker at denne debatten har foregått helt siden 1838, da Lowell Mason, en amerikansk ledende figur og komponist i amerikansk kirkemusikk, introduserte musikk som pensumfag for «Boston School Committee». Siden dette har mange andre «advokater for musikkfaget» fulgt Masons idéer, og suksessen spredte seg over hele landet (Mark, 2002). Legitimeringen av musikkfaget er med andre ord et internasjonalt fenomen som har skapt debatter i årrekker, og som fortsatt preger det offentlige rom. Det er med bakgrunn i dette at jeg ønsker å utforske musikklærernes ambisjoner, holdninger, oppfatninger, motivasjoner og intensjoner av og for musikkfaget, og hvordan dette kan påvirke didaktiske valg i faget.

1.4 Studiens formål

Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å belyse musikklæreres fagsyn gjennom legitimeringsdiskurser som framkommer av intervjuer med musikklærere i grunnskolen både med og uten formell musikkutdanning, samt hvordan diskursene kan påvirke musikklærernes didaktiske valg i faget. Jeg ønsker å rette min forskning mot både de musikklærerne med formell musikkutdanning og de uten for å forsøke å finne se om det er noen diskurser som er felles for musikklærerne, eller om det er noe som skiller seg ut i disse to utvalgene. Jeg velger å definere «musikklærere med formell musikkutdanning» som musikklærere med 60 studiepoeng eller mer innenfor musikkutdanninger, og «musikklærere uten formell musikkutdanning» som musikklærere med 0 studiepoeng innenfor musikkutdanninger.

Som nevnt vil læreplanen (LK06) slik vi kjenner den snart utgå, og en ny vil iverksettes. Dette vil potensielt få betydning for hvordan musikkfaget behandles og tales om. Det er derfor spennende å se mine informanternes utsagn i lys av blant annet denne dagsaktuelle omveltningen. Jeg vil forsøke å drøfte implikasjoner av legitimeringsdiskursene jeg identifiserer, og dette må da sees i sammenheng med den nye læreplanen (LK20) i musikk. Musikkfagets posisjon i fremtiden er avhengig av hvordan det tales om, og jeg ønsker å tilføre

musikkpedagogisk forskning noe nytt ved å se sammenheng mellom diskurser og didaktiske valg, samt hva slags konsekvenser nåværende diskurser kan få for musikkfaget.

1.5 Problemstilling

Etter å ha drøftet oppgavens tema med veileder og gått mange refleksjonsrunder med meg selv, har jeg kommet opp med én hovedproblemstilling og et under-forskningsspørsmål. Disse lyder som følger:

- 1) **Hvilke diskurser kan identifiseres når tre musikk lærere med og tre musikk lærere uten formell musikkutdanning legitimerer faget sitt, og hva kan disse diskursene implisere?**
 - 2) På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?

En *diskurs* kan i korte trekk defineres som en måte å forstå verden på, og en måte å snakke om verden på (Jørgensen & Philips, 1999). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å identifisere hvilke diskurser som framkommer av intervjuer med musikk lærere både med og uten formell utdanning. Konteksten som disse diskursene vil identifiseres ut ifra vil være kvalitative og semi-strukturerte intervjuer om musikkfaget. For å forsøke å besvare problemstillingene har jeg laget åpne intervju spørsmål som blant annet handler om lærerens musikkbakgrunn, musikkutdanning, skolepraksis, hvilke holdninger musikk læreren oppfatter at skolemiljøet har til musikkfaget, rammene rundt musikkundervisningen, hvordan læreren ønsker å undervise i musikkfaget, hva som er viktig for læreren i musikkfaget og om læreren opplever press i faget. Jeg ønsker også å få et innblikk i lærerens liv utenom arbeid, og jeg ønsker derfor å inkludere spørsmål om lærerens musikkbakgrunn og eventuelle andre interesser.

1.6 Musikkens posisjon i skolesystemet:

Grunnskolelærerutdanningen, Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å gi en redegjørelse for musikkens posisjon i skolesystemet og hvilke forventninger om målsettinger som ligger i musikk lærerens praksis. Dette innebærer å gi en redegjørelse av grunnskolelærerutdanningens krav til spesialisering og faglige sammensetning, gi en beskrivelse av hvordan musikken blir posisjonert i det gjeldende læreplanverket, Kunnskapsløftet (LK06), og hvordan framtidsutsiktene for musikkfaget blir

lagt fram i den svært aktuelle Fagfornyelsen (LK20). Dette er viktig for å kunne se hvilke rammer, utdanningskrav og bestemmelser musikk lærerne må forholde seg til i sin praksis, da disse faktorene er en del av musikk lærernes *diskursive rom*, som er noe jeg skal komme tilbake til i teorikapitlet. I tillegg vil dette være viktig for å senere kunne peke på hvilke verdier musikkfaget tillegges i læreplanene, og hvilke diskursrepresentasjoner som formuleres der.

Jeg ønsker først og fremst å beskrive utdanningskravene til grunnskolelæreren. Dette er fordi institusjonen jeg forsker på er grunnskolen og dens lærere, og fordi utdanning vil være relevant for mitt forskningsarbeid. Jeg ønsker så å gjengi musikkens formål, slik det er beskrevet i Kunnskapsløftet (LK06). Deretter ønsker jeg å si noe om de grunnleggende ferdighetene i musikkfaget, for så å oppsummere musikkens hovedområder i korte trekk. Jeg vil så gå kort inn på hvordan timene i musikkfaget skal fordeles. Til slutt vil jeg vise til Fagfornyelsens kjerneelementer og tverrfaglige satsninger i musikkfaget.

1.6.1 Grunnskolelærerutdanningen

Under paragraf 3 i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (2010) står det at grunnskolelærerutdanningen skal rettes mot årstrinn i skolen. Dette vil si utdanning innenfor 1.-7. trinn eller 5.-10. trinn (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). Utdanningen for 1.-7. trinn skal normalt sett innebære minst fire undervisningsfag. En skal til slutt ha 60 studiepoeng i ett av fagene, mens de andre fagene har et minimum på 30 studiepoeng (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). Det 4. studieåret kan erstattes med det første året i en eventuell masterutdanning.

Utdanningen for 5.-10. trinn skal normalt sett innebære tre undervisningsfag, der hvert fag skal være på 60 studiepoeng (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

Angående en eventuell masterutdanning gjelder samme regler her som på 1.-7. Faget som er obligatoriske for begge grunnskolelærerutdanningene er pedagogikk og elevkunnskap (60 studiepoeng). 5.-10. utdanningen har ingen obligatoriske undervisningsfag, men for 1.-7. trinn er det obligatorisk med matematikk (30 studiepoeng) og norsk (30 studiepoeng) (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). På utdanningen for 5.-10. trinn velger man derimot selv et undervisningsfag med 60 studiepoeng og et med 30 studiepoeng. På 1.-7. velges kun et valgfritt undervisningsfag med 30 studiepoeng. Det er obligatorisk med 110 dager praksis for begge utdanningsløpene (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). I utdanningsløpet for 1.-7. er det pålagt å ha studiepoeng og relevant kompetanse i fagene

norsk, engelsk, matematikk, samisk og norsk tegnspråk for å kunne undervise i de, men ikke i de andre fagene, som da for eksempel musikkfaget (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). For å kunne undervise i de ulike fagene på ungdomstrinnet (8.-10. trinn) er man pålagt til å ha 60 studiepoeng i for eksempel norsk, engelsk, matematikk, samisk og norsk tegnspråk, samt 30 studiepoeng i de øvrige fagene, som musikkfaget (Udir, 2017).

1.6.2 LK06: Læreplan i musikk - formål

For å få et innblikk i noen av kravene og forventningene som stilles til musikk læreren er det gunstig å se på hva som forstås med musikkens formål i grunnskolen. I læreplanen i musikk, under «formål», blir musikken presentert som en sentral del av samfunnet og oss selv som enkeltindivider (Udir, 2006). Musikk blir presentert som en «kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Udir, 2006)». Det står skrevet videre at musikkfaget er et allmenndannende kunstfag som skal fungere som et grunnlag for opplevelser, refleksjoner, forståelse og deltakelse. Musikkfaget som skapende fag skal være et grunnlag for kreativitetsutvikling og skapende evner (Udir, 2006). Dette for at elevene skal, ut ifra egne forutsetninger, kunne skape musikalske uttrykk (Udir, 2006).

Det er åpenbart at formålet med musikkfaget kommer til uttrykk som store ambisjoner, og dette bør da gi en positiv gjenklang i den musikkundervisningen som foregår ute i grunnskolene. Musikk lærerne bærer på et stort ansvar som innebærer å blant annet formidle god kunnskap om musikkens egenart, gi rom for estetiske opplevelser og eksistensielle erfaringer, legge til rette for skapende aktivitet og samspill, presentere et variert repertoar og legge til rette for tilpasset opplæring og dannelses- og identitetsutvikling. Dette er store oppgaver, og gjennomføringen av disse oppgavene fordrer at musikk læreren selv har god kjennskap til hva det er musikken faktisk kan by på.

1.6.3 LK06: Læreplan i musikk – hovedområder

Hovedområdene i musikkfaget består av tre overordnede temaer: Musisere, komponere og lytte. Førstnevnte hovedområde har «musikkopplevelse» som faglig fokus, og omfatter arbeid med sang, spill og dans (Udir, 2006). En skal legge til rette for ulike musikalske sjangre og uttrykk, og musikkens grunnelementer skal stå i fokus. Med grunnelementer menes puls, tempo, rytme, melodi, dynamikk, form og harmoni. Videre skal en også ha fokus på øving, samspill, den musikalske kommunikasjonen, formidling og samhandling (Udir, 2006).

Hovedområdet «komponere» har også «musikkopplevelse» som faglig fokus, men også «musikalsk skaping». Her skal en arbeide med musikk og dans med fokus på varierte uttrykk,

samt eksperimentere med grunnelementene i musikken, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp (både i lyd og bevegelse) og jobbe med å skape egne musikalske uttrykk (Udir, 2006).

Det siste hovedområdet, «lytte», har som de andre hovedområdene «musikkopplevelse» som faglig fokus, og i tillegg skal det være fokus på refleksjon. Det presiseres videre at lytting er en grunnleggende forutsetning for egen utøvelse og musikkopplevelser, både alene og sammen med andre (Udir, 2006). Utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer er også et viktig fokus i dette hovedområdet, og en skal kunne bruke disse på ulike måter, samt utvikle kjennskap og fortrolighet til ulike former for musikk (Udir, 2006). Helt til slutt i det siste avsnittet presiseres det at måloppnåelse på ett av hovedområdene samtidig utvikler kompetanse på et annet.

1.6.4 LK06: Læreplan i musikk – timetall

Timeantallet i musikk er oppgitt i 60-minutters enheter, og ifølge læreplanen i musikk skal 1.-7. årstrinn ha 285 musikktimer, og 8.-10. årstrinn skal ha 83 (Udir, 2006). Hvis en sammenlikner dette med læreplanen i norsk, så kan en se at fagene er prioritert ganske ulikt. På 1.-4. årstrinn for elever uten finsk eller samisk som andrespråk skal 931 norsktimer fordeles på ett år (Udir, 2006). På 5.-7. årstrinn skal 441 norsktimer fordeles på ett år, for de som ikke har noen andrespråk (Udir, 2006). Med andre ord har 1.-4. årstrinn trippelt så mye norsk som musikk, og 5.-7. årstrinn har nesten dobbelt så mye norsk som musikk.

1.6.5 Grunnleggende ferdigheter i musikkfaget

Læreplanens grunnleggende ferdigheter er innlemmet i kompetansemålene og alle fagene i skolen. De grunnleggende ferdighetene er «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne lese», «å kunne regne» og «å kunne bruke digitale verktøy» (Udir, 2006). I musikkfaget forstås «å kunne uttrykke seg muntlig» som å synge, eksperimentere med stemmen, delta i samspill og vokal framføring, sette ord på hva en hører og hva en ønsker å uttrykke, samt formidle refleksjoner om musikk og egne musikkopplevelser (Udir, 2006). «Å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk» handler om å bruke ulike former for notasjon, eksperimentere med språklig rim, klang og rytme, samt å formidle musikkopplevelser, idéer, formuttrykk og kunnskaper i faget (Udir, 2006). «Å kunne lese i musikk» innebærer å tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, former for notasjon og tegn, og å lese tekster (Udir, 2006). «Å kunne regne i musikk» handler om å kjenne til musikkens grunnelementer og musikalske mønstre, former og variasjoner, samt å kunne

beregne tid og rom i kroppslige og musikalske uttrykk (Udir, 2006). Sistnevnte, «å kunne bruke digitale verktøy i musikk», handler om utvikling av musikkteknologisk kompetanse, å lære seg om opptaksutstyr og musikkprogram, samt å ha kjennskap til kildekritikk og opphavsrett (Udir, 2006). De grunnleggende ferdighetene er sentrale innenfor musikkfaget og må derfor i denne avhandlingen forstås som representasjoner av hva musikkfaget kan tilby skolen.

1.6.6 Fagfornyelsen – hva er nytt i musikkfaget?

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) er den viktigste endringen i musikkfaget at læreplanen fokuserer på praktisk og skapende arbeid i større grad, og det praktiske skal stå i sentrum for det elevene skal lære. Dette er godt nytt, særlig for de elevene som har uttrykt at de savner et mer praktiskorientert innhold i skolen. Gjennom musikkfaget skal elevene settes i stand til å bruke musikk som ressurs i livet, både i og utenfor skolen (Udir, 2019). Musikkfaget skal også legge til rette for engasjement i dagens og fremtidas musikkteknologi (Udir, 2019). Kritisk tenkning og refleksjon er i bunn og grunn gjengitt i Fagfornyelsen slik det står nedfelt i Kunnskapsløftet, men noe som er nytt er en økt vektlegging på at elevene skal lære om sine egne skaperevner, samt få mulighet til å uttrykke seg og forstå ulike musikalske uttrykk (Udir, 2019). Musikkhistorie har også fått litt mindre plass i læreplanen, sammenliknet med tidligere, men tematikk fra den musikalske historien skal fortsatt knyttes til praktisk arbeid (Udir, 2019).

I Kunnskapsløftet læreplan i musikk (2006) har det også vært fokus på praktisk arbeid i musikkfaget, men det antydtes nå at dette også skal gjelde andre fag og i skolen generelt. Ved at det blir større fokus på praktisk og skapende arbeid i skolen generelt kan en kanskje anta at musikkfagets plass i skolen blir utvidet til en viss grad. Fagfornyelsens fokus på tverrfaglig arbeid kan kanskje gi rom for at musikk får en større rolle også i andre fag. I fagfornyelsens læreplaner har det dukket opp nye tverrfaglige temaer som skal være gjennomgående i alle fag, og disse temaene er «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap». I musikkfaget handler folkehelse og livsmestring om at eleven skal utvikle evner til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans (Udir, 2020). Det er også fokus på fellesskapet i musikk som relasjonsbygger, og mestringsfølelse som bidragsyter til et positivt selvbilde. Musikk skal i tillegg være en ressurs for å sette ord på, håndtere og å gjenkjenne følelser og tanker som kan oppstå både i medgang og motgang, og kunstneriske uttrykk kan gi økt forståelse for eget og andres følelsesliv, og det er dette som danner grunnlaget for god psykisk helse (Udir, 2020). I sistnevnte tema er det fokus på at elevene skal utvikle kunnskap

om musikk som en viktig demokratisk ressurs. Dette handler om at elevene skal få forståelse for hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser (Udir, 2020). Musikk skal her også bidra til bevissthet om hvordan det kan brukes til å uttrykke meninger og til å kommunisere og skape identiteter (Udir, 2020). Dette er viktige tverrfaglige mål som også kanskje kan bidra til å la musikkens uttrykk komme frem i skolens hverdag i større grad. I tillegg har man nå gått vekk fra læreplanens hovedområder, og har i stedet innført «kjerneelementer» i musikkfaget, som består av å «utøve musikk», «lage musikk», «oppleve musikk» og «kulturforståelse» (Udir, 2020). Disse elementene vil jeg utdype og drøfte i diskusjonskapitlet.

1.7 Relevant litteratur og forskning

I mitt forskningsarbeid har det vært svært viktig å lese både masteroppgaver, doktoravhandlinger, artikler og bøker for å kunne sette meg inn i det feltet jeg skriver om. Jeg har her funnet frem til oppgaver, artikler og bøker som er svært relevante både for problemstillingen min og forskningsmetoden min. Jeg vil i dette kapitlet presentere den forskningen og litteraturen som har hatt og vil gi størst inspirasjon og innvirkning på eget arbeid.

Jeg har hatt stor nytte av å lese masteroppgaven «Lettere sagt enn gjort! En diskursanalyse av fem skolelederes utsagn om musikkfaget i grunnskolen» som er skrevet av Edvardsen (2018). Denne masteroppgaven tar for seg to ting som er av stor relevans for meg: Legitimering av musikkfaget og diskursteori. Edvardsen (2018) har et litt annet perspektiv i sin oppgave, og retter fokuset mot skoleledere. Hun forsker i sin oppgave på årsakene til at musikkfaget vektlegges ulikt fra skole til skole, og hvorfor faget blir nedprioritert. Edvardsen (2018) tar for seg følgende problemstilling: «Hva slags diskurser kan identifiseres når fem skoleledere snakker om musikkfaget ved deres skole?». For å forsøke å besvare denne problemstillingen intervjuer hun fem skoleledere, og analyserer så empirien gjennom et diskursteoretisk perspektiv. Edvardsens (2018) masteroppgave tar utgangspunkt i Michel Foucault, og vektlegger diskurser, subjektposisjoner, maktforhold og diskursive rom som sentrale verktøy i analysearbeidet. Med andre ord belyser Edvardsen et problemområde som kan sammenliknes med mitt, og som dermed kan fungere som en god støtte for meg i min skriveprosess.

Masteroppgaven «Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning - En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot

fremtidens skole» av Borgar Storebråten (2017) er også en oppgave med et tema som er svært relevant i egen forskning. Oppgaven har en todelt problemstilling, der den første er formulert allerede i tittelen. Den andre problemstillingen handler om forholdet mellom lærerutdannernes legitimering av musikkfaget i lærerutdanningen og tenkingen omkring «21st Century skills». Storebråten (2017) har gjort 5 kvalitative intervjuer av grunnskolelærerutdannere i musikk ved 3 ulike utdanningsinstitusjoner i Norge for å forsøke å besvare problemstillingene. Denne oppgaven spør hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen, og dette er på mange måter ganske nærliggende eget forskningsspørsmål. På grunn av dette har denne masteroppgaven vært interessant lesning som har bidratt til å utvide egne tanker om egen forskning.

En annen relevant masteroppgave er «Musikkundervisning på ungdomsskolen - LK06 fra et lærerperspektiv», som er skrevet av Flikkerud (2016). Denne masteroppgaven forsker på hvordan læreplanen i musikk fungerer i praksis etter læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Flikkerud (2016) belyser denne hovedproblemstillingen gjennom tre underproblemstillinger, som lyder som følger: «Hvilke krav stiller LK06 til læreren? Hvilke fagsyn kommer til uttrykk i planen og hos lærerne? Legger LK06 til rette for et teoretisk grunnlag i musikkfaget?». Empirien i denne oppgaven er samlet inn gjennom semi-strukturerte intervjuer med seks ungdomsskolelærere som underviser i og er utdannet i musikk. Denne oppgaven er også svært nærliggende til eget tema, og har fungert som en god inspirasjonskilde til eget forskningsarbeid.

En relevant forskningsartikkel er «Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk» av Jon Helge Sætre, Tone Ophus og Thor Bjørn Neby (2016), som er en kvantitativ undersøkelse av grunnskolelæreres kompetanse i musikk og deres valg av undervisningsinnhold i musikkfaget i grunnskolen. Denne studien konkluderer med at det kan se ut til å være tydelige sammenhenger mellom hva lærere kan og hva de velger å vektlegge i sin undervisning, og studien antyder at forskjeller i læreres musikkundervisning blir påvirket av flere forhold, deriblant kompetanse (både formell og uformell), profesjonell identitet, læreplanforståelse og kjønn (Sætre, Ophus & Neby, 2016).

Av relevant legitimeringsforskning har jeg blant annet lest artikkelen «Extrinsic Versus Intrinsic Benefits: Challenging Categories Used to Define the Value of Music in Schools» av Alexander Hew Dale Crooke (2016). Crooke (2016) skriver i denne artikkelen at på grunn av økt press over tid, på legitimeringen av musikkfagets verdi, har det dukket opp noen ulike måter å legitimere faget på: Det ene er «intrinsic benefits», som handler om å argumentere for

musikkfaget i seg selv og de musikalske fordelene som kommer av å involvere seg i musikk. Det andre er «extrinsic benefits», som handler om akademisk og/eller kognitiv utvikling som følger av musikkfaget, og til slutt psykososialt velvære (Crooke, 2016). Med andre ord handler dette om musikkfagets ulike tilnærminger som omhandler eksterne og instrumentelle «benefits», som kan oversettes til «nyttefunksjoner», og om musikkfagets egenart. Akkurat det Crooke skriver om i denne artikkelen kan være svært nyttige knagger for meg å bruke, da jeg må forsøke å identifisere temaene som fremkommer gjennom intervjuene. Argumenterer informant(en) eksempelvis for musikkfaget som et middel for andre fag (extrinsic benefit)? Argumenterer informant(en) for musikkfagets verdi i seg selv (intrinsiv benefit)? Eller argumenterer de for elevenes mentale helse og sosiale utvikling (extrinsic benefit)? Ved å forsøke å plassere temaene i intervjuene på slike knagger vil det kanskje være enklere å avdekke legitimeringsdiskurser. Ifølge Crooke (2019) hevder noen at disse kategoriene har vært nyttige for å identifisere spesifikke verdiområder innenfor musikkfaget.

En relevant bok er «Musikkvitenskap» av Even Ruud (2016). Under kapitlet «Musikkpedagogikk» skriver Ruud (2016) om musikkens funksjon og om ulike syn på musikk. Når informantene mine taler om musikkfaget vil de antakeligvis uttrykke sitt fagsyn ved å tillegge musikken ulike funksjoner, og det vil derfor være viktig at jeg leser meg opp på hvilken mening som ofte tillegges musikk. Dette fordi jeg i mitt diskusjonskapittel skal forsøke å peke på generelle tendenser eller ikke-generelle tendenser i musikkpedagogisk litteratur. En annen bok som er relevant for mitt arbeid er Øivind Varkøys «Musikk – strategi og lykke» (2003), som inneholder teori om ulike fagsyn. Under kapitlet «Hva er musikk?» drøftes et musikkfilosofisk og -estetisk grunnskille som omhandler skillet mellom det å betrakte musikkens mening og verdi kun som noe musikalsk, eller som noe som er knyttet til noe «utenommusikalsk». Varkøy (2003) kommer her inn på noe av det samme som Crooke (2016) skriver om i sin artikkel om «Extrinsic and intrinsic benefits». Varkøy (2003) lister opp en forsøksvis logisk kategorisering av ulike syn på musikkens funksjoner, som jeg også har nevnt i innledningen av oppgaven. Denne kategoriseringen av syn på musikkens funksjoner vil være viktig for meg i mitt diskusjonskapittel. Boka «Musikkundervisningens didaktikk» av Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2013) er også svært relevant for mitt forskningsarbeid, da den både skildrer forventninger til musikk lærerens didaktiske praksis og ulike fagsyn. For å kunne forstå hvordan legitimeringsdiskurser påvirker handlinger i musikkundervisningen må en ha en klar forståelse av hvilke forventninger som ligger til grunn for musikkundervisningen, og her er også musikkens didaktikk av relevans. Under

kapitlet «Elev- og lærerforutsetninger» skriver Hanken og Johansen (2013) at musikkpedagogens grunnsyn vil ha stor innflytelse på praksisen i musikkundervisningen, og at de oppfatninger, holdninger og verdier som musikk læreren knytter til ulike sider ved virksomheten vil påvirke både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

I tillegg til ovennevnte forskning og litteratur vil styringsdokumenter, læreplaner i musikk og regjeringsuttalelser være relevant for mitt arbeid, og særlig i diskusjonskapitlet. Dette fordi det vil være gunstig å forstå hvilke formelle rammer musikk lærerne styres av og hva som er forventet i deres praksis. På denne måten vil en kanskje tydeligere se om musikk lærerne styres av de diskurser som fremkommer i intervjuene.

1.8 Oppgavens oppbygging

I de første kapitlene har jeg gjort rede for mitt problemområde, begrunnet valget for temaet «legitimering av musikkfaget i grunnskolen», samt utbrodert formålet med avhandlingen. Jeg har i tillegg gjort kort rede for grunnskolelærerutdanningen, Kunnskapsløftets læreplan i musikk, Fagfornyelsen og annen relevant litteratur og forskning.

Videre i kapittel 2 vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske rammeverk, som vil bestå av relevant diskursanalytisk teori. I dette kapitlet vil jeg gå i dybden på min diskursanalytiske fremgangsmåte, analyseverktøyene jeg vil benytte meg av og Michel Foucault, som er diskursanalysens grunnlegger, og som er den teoretikeren som jeg primært forholder meg til i denne avhandlingen. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for min metode, hvordan jeg har gått frem i analysen, samt hvilke utfordringer denne forskningsprosessen har bydd på. I kapittel 4 vil jeg legge frem empiri og analyse, med utgangspunkt i mitt teoretiske grunnlag. Her vil jeg også presentere de funnene som jeg anser som de viktigste for avhandlingen. I kapittel 5 vil jeg diskutere mine funn i lys av implikasjoner, didaktikk, læreplaner i musikk, relevant musikkpedagogisk litteratur og den offentlige debatten. Til slutt, i kapittel 6, vil jeg gi en kort oppsummering av oppgavens hovedmomenter, samt si noe om veien videre i forskningen på legitimering av musikkfaget i grunnskolen.

KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis gjøre kort rede for sosialkonstruksjonisme, som vil være mitt analyseperspektiv, for så å forsøke å gi en definisjon og forklaring på begrepene «diskurs» og «diskursanalyse» og min forståelse av dette. Deretter vil jeg legge frem diskursanalyse som metode og mine analyseverktøy, som tar utgangspunkt i Michel Foucaults diskursanalytiske grunnlag. Analyseverktøyene omhandler maktforhold, subjektposisjoner, rombegrepet og fortolkningsrepertoarer. Grunnen til at jeg velger å inkludere diskursteori i mitt teorigrunnlag fremfor kun i mitt metodekapittel er fordi et viktig premiss innenfor diskursanalyse er at man skal akseptere at teori og metode er sveiset sammen (Jørgensen & Philips, 1999).

Jeg har valgt å gjøre en diskursanalyse med følgende problemstilling og underspørsmål: **«Hvilke diskurser kan identifiseres når tre musikk lærere med og tre musikk lærere uten formell musikkutdanning legitimerer faget sitt, og hva kan disse diskursene implisere?»** og **«På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?»**. Her er det mønstre i legitimeringsdiskursen som skal avdekkes og sees i lys av handlinger.

2.2 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonistisk perspektiv handler om de kulturelle prosesser som er konstituerende for kunnskapen, for forståelsen, perspektiver og verdiskalaene til enhver aktør i ethvert sosialt felt. Det er en grunnleggende sammenheng mellom identitet og kultur (Schei, 2007).

De måtene vi forstår og kategoriserer verden på i hverdagen er ikke en refleksjon av verden, men et produkt av kulturelle og historiske oppfatninger av verden (Jørgensen & Philips, 1999). Disse oppfatningene skapes og opprettholdes gjennom sosial interaksjon mellom mennesker i hverdagen (Jørgensen & Philips, 1999). Jørgensen og Philips (1999) skriver at dette synet er basert på en «anti-essentialisme». Dette handler om en forutsetning om at den sosiale verden konstrueres sosialt, og at dens karakter ikke er fastsatt eller gitt på forhånd (Jørgensen & Philips, 1999). Folk har med andre ord ingen indre «essenser», som vil si «et sett med ekte og uforanderlige eller autentiske karakteristikk» (Jørgensen & Philips, s. 112, 1999)». Det sosialkonstruksjonistiske premisset er at selvet ikke er en autonom og isolert

agent. Man ser derimot på selvet som noe som er sosialt gjennomført, og en fokuserer derfor på hvordan identiteter forhandles, oppstår og omformes innenfor sosiale praksiser (Jørgensen & Philips, 1999). Den sosiale konstruksjonen av individet vil være viktig for meg å ta med som bakteppe i min analyse, da skolesamfunnet, kollegier, ledelser, utdanning, musikalsk praksis i samhandling med andre og til og med elevmiljø kan ha en betydningsfull innvirkning på hvordan musikk lærerne skisserer sin virkelighet. Jeg har med andre ord forstått det slik at sammenhengen mellom informantens utsagn og informantens sosiale identitet og posisjon innenfor de ulike samtaletemaene er viktige knutepunkt, da det er dette som styrer informanten i en bestemt retning. I min egen forskning må jeg forsøke å legge merke til om informantens posisjoneringer kan være i konflikt. For eksempel: Kan det være at informant(e) taler gjennom en lærermandat-diskurs på den ene siden, som forteller noe om de ulike kompetansemålene som elevene skal oppnå, samtidig som han/hun taler gjennom en musikerdiskurs, som sier noe om at elevene i større grad burde oppleve eksistensielle og estetiske erfaringer i møte med musikk? Dette kan potensielt påvirke hvordan musikkfaget legitimeres.

2.3 Diskursbegrepet

Jørgensen og Philips definerer en diskurs som en måte å snakke om og forstå verden på eller en måte å snakke om og forstå et utsnitt av verden på (1999). De skriver også videre at diskursbegrepet handler om en idé om at språket er konstruert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger i det vi agerer innenfor ulike sosiale domener. Diskursanalysen vil så være en analyse av disse mønstrene (Jørgensen & Philips, 1999).

I boka «Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse» gir også statsviteren Iver B. Neumann en redegjørelse for diskursbegrepet:

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, s. 18, 2001)».

For å forsøke å oppsummere definisjonene kan en si at en diskurs er en måte å forstå, å snakke om, å konstituere og å forholde seg til virkeligheten/verden på, samtidig som en diskurs er tankesett som frembringer et sett utsagn og praksiser i bestemte sosiale domener. Slik jeg forstår begrepet diskurs, litt forenklet, så handler det om «tatt-for-gitt-heter» i ulike sosiale

kontekster, og hvordan enkelte utsagn kan være så selvfølgelige at de ikke blir lagt merke til. Diskursen styrer også enkelte handlinger, og regulariteter er med på å opprettholde diskurser.

Ifølge den franske historikeren, filosofen og forskeren Michel Foucault, som er diskursanalysens grunnlegger, så finnes det et sett praksiser som gjør det mulig å bringe frem og vedlikeholde ett sett med utsagn (Neumann, 2001). Neumann (2001) skriver om hvordan man går fra det ene til det andre for å danne mening, og siterer samtidig Foucaults definisjon av diskursbegrepet, som handler om at praksiser systematisk former objektet som det snakkes om. Det er hvordan musikk lærerne taler om objektet som vil være av interesse, og hvorfor det tales om slik det gjør. I mitt forskningsprosjekt er det legitimeringsdiskursene blant et utvalg musikk lærere i grunnskolen jeg er ute etter å avdekke.

2.4 Diskursanalyse

Diskursanalytikerens oppgave er ikke i første omgang å være opptatt av det «værende», men av hvordan og hvorfor ting fremtrer som det gjør (Neumann, 2001). Studiens utgangspunkt, fra politisk og sosialt hold, er at verden er mer eller mindre omskiftelig. Iver B. Neumann (2001) skriver i boken «*Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*» at det ikke gir noen mening å si at verden består av noe konkret uten å spesifisere hvordan det har blitt slik, hvordan dette opprettholdes og hvordan dette kan utfordres. Det er nettopp dette jeg er opptatt av å rette søkelyset mot i eget analysearbeid.

Diskursanalyse er noe som har vist seg som en svært fungerende forskningsmetode, og særlig innenfor kommunikasjonsprosesser i forskjellige sosiale sammenhenger, som i organisasjoner og institusjoner. Metoden er også svært egnet i forskning av bredere samfunnsmessige og kulturelle utviklinger (Jørgensen & Philips, 1999). Jeg har med utgangspunkt i dette valgt å bruke diskursanalyse som metode i min forskning på én bestemt institusjon, som er grunnskolen. Den sosiale konteksten for dette er musikk lærere i legitimeringssituasjoner. Jørgensen og Philips (1999) skriver også at man skal peke på muligheter for sosial forandring. I mitt analysearbeid vil det også være viktig at jeg reflekterer omkring dette med virkeligheten som noe som er konstruert gjennom språk. Informantene mine kan ha oppfatninger som representerer deres konstruerte virkelighet. Det vil ikke være min oppgave her å skille mellom hva som faktisk er sant og hva som er usant, eller å lese mellom linjene, men å prøve å forstå hva som *faktisk* blir sagt, og eventuelt hva som *ikke* blir sagt.

Et viktig premiss innenfor diskursanalyse er, som nevnt i innledningen, at man skal akseptere at teori og metode er sveiset sammen (Jørgensen & Philips, 1999). Med andre ord skal man

også akseptere de grunnleggende filosofiske premissene for å kunne ta i bruk diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser (Jørgensen & Philips, 1999). Jørgensen og Philips (1999) skriver også at våre måter å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser, og at viten skapes i sosial interaksjon, hvor man både bygger opp felles sannheter og kjemper om hva det er som er sant og falskt. Et nøkkelbegrep er dermed her «*diskursiv kamp*» (Jørgensen & Philips, 1999). Slik jeg forstår dette handler dette om at noen representasjoner innenfor en diskurs kan bli ansett som mer gyldig enn representasjoner innenfor en annen diskurs. Eksempelvis kan dette handle om at det hypotetisk sett argumenteres for at musikkfaget ikke skal bli sett på som et pausefag eller et lekefag, men heller som et kreativt og skapende fag. Min forskeroppgave vil være å avdekke eventuelle diskursive kamper i mitt intervjumateriale.

I en diskursanalyse skal man undersøke hvilke mønstre som finnes i utsagnene, og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får (Jørgensen & Philips, 1999). I mitt forskningsarbeid innebærer dette å lete etter representasjoner av samme diskurser, samt å peke på hvordan de ulike legitimeringsdiskursene kan påvirke musikkfaget. Det kan være svært vanskelig å undersøke de diskurser som man selv har en mening om, så her må man prøve på å sette en parentes rundt seg selv og ens egen «viten» så godt man kan. Dette er for at egne vurderinger ikke skal overskygge analysen (Jørgensen & Philips, 1999). Ettersom man som forsker ofte selv er en del av den kulturen man skal undersøke, deler man antakeligvis mange av de «selvfølgelighetene» som ligger i ens materiale. Man er interessert i hvordan noen utsagn helt naturlig blir akseptert som sanne og andre ikke (Jørgensen & Philips, 1999).

I min analyse vil jeg søke etter å identifisere de ulike representasjonene innenfor diskursene. Vår kunnskap om verden og vårt syn på verden konstrueres og opprettholdes ved hjelp av sosiale interaksjoner, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i det talte språket som fremkommer av intervjuene. Når kunnskap og diskurser blir videreformidlet så spiller språket den største rollen. De diskursene som fremkommer av språket vårt kan være så «selvfølgelige» at ingen stiller spørsmål ved dette, så her må også jeg som forsker være lydhør. En viktig del av forskerens rolle vil også være å avdekke maktforhold, samt å sette dette i lys av institusjonen/organisasjonen som det forskes på. I mitt tilfelle kan dette omhandle ledelse, styringsdokumenter og formelle og uformelle forventninger. Dette vil jeg komme tilbake til i underkapitlet om makt.

2.5 Til verks i diskursanalysen

I de påfølgende avsnittende, under denne overskriften, vil jeg nytte meg av Neumann (2001) sine «tre skritt» for å forklare diskursanalytikerens fremgangsmåte.

Før Neumann (2001) går løs på sine tre hovedprinsipper for diskursanalyse presenterer han «kulturell kompetanse» som en nødvendig betingelse for å kunne utføre en god diskursanalyse. Dette handler om å ha en generell kjennskap til det terrenget man begir seg inn i. Den ideelle situasjonen er at man dekker mest mulig og leser så mye som mulig, og Neumann siterer her Foucault som insisterte på at en burde «lese alt, studere alt (s. 54, 2001)». I praksis ville dette vært umulig, og derfor vil det alltid være en risiko for at en del tekster av relevans ikke vil bli tatt med i diskursanalytikerens betraktninger (Neumann, 2001). Neumann (2001) avslutter kapitlet ved å konstatere at når en har en viss kulturell kompetanse, så er det på tide å ta det første skrittet inn i diskursanalysen. Neumanns tre skritt deles inn i «avgrensning, representasjoner og lagdeling» (2001).

2.5.1 Første skritt: Avgrensning av diskurs

Det første Neumann (2001) presiserer i det første skrittet er viktigheten med å avgrense det som skal studeres. Hvor man skal trekke grensene for diskursen er et valg som må tas for hver enkelt diskursanalyse. Dette vil alltid by på avgrensningsproblemer, og disse avgrensningene er noe som alltid må forsvares (Neumann, 2001). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å avgrense oppgaven til å dreie seg omkring legitimeringsdiskurser som framkommer av intervjuer med mine seks informanter. Hvordan man avgrenser diskurser i forhold til andre er et spørsmål om hvilket meningsinnhold de gis av sine bærere (Neumann, 2001).

2.5.2 Andre skritt: Diskursens representasjoner

Neumann (2001) skriver under dette punktet at en diskurs er virkelighetsproduserende, og at sosialt produserte fakta kan kalles for *representasjoner*. Det er med andre ord ting og fenomener slik de fremstår for oss, og ikke tingene i seg selv, som er av betydning. Språket og kategoriene bestemmer hvordan ting kommer silt gjennom det som kommer mellom oss og verden (Neumann, 2001). Diskursanalyse handler om aksept av konflikt og usikkerhet mellom disse representasjonene. En rekke formelle og uformelle praksiser har bærere som trekker på for å opprettholde den gitte avgrensningen av diskursen (Neumann, 2001). Med dette menes da hvilke representasjoner som tillates å inngå i diskursen (Neumann, 2001). Et eksempel på dette kan være lovverker eller sensurer, der det eksplisitt trues med sanksjoner om grensene til

diskursen skulle utfordres (Neumann, 2001). Oppgaven til diskursanalytikeren, rent metodisk, er å finne frem til disse ulike representasjonene. For mitt vedkommende vil dette handle om å identifisere representasjoner av en eller flere legitimeringsdiskurser i mine transkriberte intervjuer. Dette blir representert via språket eller via sosial handling, og kan omhandle representasjoner av for eksempel musikkundervisning i praksis, oppfatninger, fagsyn, musikkutstyr, rammer, skolens oppfatninger, musikkens funksjon, osv. Slik jeg har forstått det, så eksisterer diskursene innenfor representasjonene av tingene og/eller fenomenene. Det er ikke tingene eller fenomenene i seg selv som blir presentert, men via språket blir tingene representert.

2.5.3 Tredje skritt: Diskursens lagdeling

Ifølge Neumann (2001) handler det siste skrittet om å spørre om alle trekk ved en gitt representasjon er like bestandige. De trekkene som forener, lar seg vanskeligere forandre enn de som differensierer (Neumann, 2001). Noen trekk vil være vanskeligere å forandre enn andre, som for eksempel det kjønnsbestemmende aspektet «barnefødsel», som vil være vanskeligere å nøytralisere enn «ulønnet hjemmearbeidende» (Neumann, 2001). Det er derfor ifølge Neumann (2001) lettere å tenke med enkelte tegn enn andre, for å kunne definere meningsmønstre. Men hva om det finnes materielle gjenstander som forties av en representasjon, spør Neumann (2001), og svarer:

«Det er fullt ut mulig å ta som utgangspunkt for en lesning av en sosial hendelse, [...] at det foreligger en serie materielle «fakta» - gjenstandsfunn etc. – som enhver gyldig representasjon av denne sosiale hendelsen må forholde seg til, og samtidig studere de forskjellige representasjonene av [en] sosial [hendelse] uten å skulle jakte på noen slags «sannhet» om den utover at disse gjenstandsfunnene må redegjøres for (Neumann, s. 66, 2001)».

Det metodiske poenget med dette er at hva angår representasjonsspennet av materielle gjenstander, så foreligger det en større «treghet», men det er ikke, som mange har erfart, umulig å bortforklare eller forandre (Neumann, 2001). I mitt tilfelle kan disse materielle «faktaene» kan dreie seg om for eksempel rammefaktorer som instrumenter, utstyr, tilgjengelige rom osv. Hvis en eller flere av mine informanter for eksempel argumenterer for at skolen har for lite utstyr/instrumenter, og at dette påvirker kompetansemålene som skal nås etter 7. trinn, så antar jeg at dette vil være vanskeligere å forklare vekk. Representasjonen av

musikkutstyr som blir uttrykt gjennom språket til informanten vil kanskje være vanskelig å forandre.

2.6 Michel Foucault – diskursteoriens grunnlegger: Makt, subjektposisjoner og rombegrepet

Både Neumann (2001) og Jørgensen og Philips (1999), som jeg tar utgangspunkt i for å forklare diskursteori og analyse, bruker Foucault som grunnlag for deres diskurslitteratur. Jeg vil nettopp derfor gi en kort innsikt i Foucaults grunnleggende prinsipper innenfor det diskursteoretiske området, i og med at det er dette min egen forskning tar utgangspunkt i.

2.6.1 Michel Foucault

Det ville vært vanskelig innenfor nesten alle diskursanalytiske tilnærminger å unnlate å forholde seg til Michel Foucault, da hans innflytelse på diskursbegrepet er av stor betydning. Ifølge Foucault er det en sammenheng mellom samfunnets krefter, slik de materialiserer seg i språket, i institusjoner, og i individets erkjennelse (Ulleberg, 2007). Forutsetningene for å gjøre en Foucault-inspirert diskursanalyse er å søke for å redegjøre for og å vise forutsetningene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør. Denne formen for historieskriving forsøker å vektlegge og vise hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie, ved å peke på at de er historisk konstituerte (Ulleberg, 2007).

Hans Petter Ulleberg (2007) skriver at Foucault oppfører seg som et menneske fra en fremmed planet, som nettopp har tatt sine første skritt på jorda, og at han fra dette ståstedet forsøker å forstå det som jordens innbyggere oppfatter som noe selvfølgelig og meningsfullt. Dette kan kanskje virke absurd på mange måter, men for meg som forsker innenfor diskursteoriens verden gir dette mye mening. Det er et viktig premiss for meg å etter beste evne forsøke å gi avkall på egne oppfatninger og forutsetninger for å kunne forstå det som er selvfølgelig for andre, og meg selv, og i dette tilfellet – det som er selvfølgelig for musikk lærerne i legitimeringsdiskursen.

2.6.2 Makt

Foucaults diskursanalyse ser bort ifra kunnskap som noe gitt, og ser på kunnskap om virkeligheten som noe som blir konstruert sosialt via språket, og via diskursiv praksis. Denne kunnskapen er da også sterkt knyttet til *makt* (Ulleberg, 2007). Denne formen for makt utøves gjennom forskjellige samfunnsdiskurser, som for eksempel gjennom utdanningsdiskursen. Utdanningssystemer kan sees på som et politisk middel for å justere og/eller opprettholde

anvendelsen av utdanningsdiskurser, og den makten og kunnskapen de har med seg (Ulleberg, 2007). Jeg vil forsøke å forstå hvordan musikk lærernes utdanningsbakgrunn kan gi makt, og hvordan dette kan påvirke musikk lærernes handlinger. Foucault viser til hvordan mennesket fødes som et objekt for kunnskap, og hvordan det menneskelige subjekt er noe som moderne tenkning har funnet opp (Ulleberg, 2007). Han sier at mennesket som kunnskapsobjekt dermed er et resultat av skiftende historiske vilkår (Ulleberg, 2007). Det å studere maktrelasjoner fra Foucaults perspektiv handler om å se på hvordan individers tenke-, tale-, og handlemønstre blir styrt av «sirkulerende» makt, og hvordan individet blir skapt i relasjon og av relasjon (Schei, 2007). I min analyse vil jeg forsøke å identifisere maktforhold som kan virke styrende for musikk lærerne. Det kan foreligge både formelle og uformelle forventninger i musikk lærernes institusjoner som kan påvirke deres undervisningspraksis.

2.6.3 Subjektposisjon

Ved å sette tenkning om mennesket under ulike tidsperioder opp mot hverandre finner Foucault ut at mennesket tildeles ulike *subjektroller* (subjektposisjoner) i disse periodene. En kan ifølge Neumann (2001) tenke seg til at det finnes et sett av relasjoner, handlinger og normer som er knyttet til en konkret sosial kontekst, og dette kan en kalle *rolle*. «Far», «byråkrat» og «turist» kan være eksempler på slike roller, men begrepet *subjektposisjon* går lengre enn dette. Roller kan knyttes til institusjoner, mens subjektposisjoner kan knyttes til diskurser (Neumann, 2001). I mitt forskningstilfelle vil jeg forsøke å avdekke hvilke posisjoner et individ tar innenfor ulike sosiale situasjoner og intervjuene. Dette vil antakeligvis til dels være avhengig av samtaleemne. For eksempel kan det være at informanten jeg intervjuer tar posisjonen som «musikk lærer» når vi snakker om musikkfagets innhold, men at informanten tar posisjonen som «omsorgsperson» hvis vi snakker om barn med ulike vansker, eller «musiker» hvis vi snakker om musikkens egenverdi og/eller informantens hovedinstrument. Jeg har også forstått det slik at *makt*, som nevnt i forrige avsnitt, er sterkt knyttet til subjektposisjoner. For eksempel vil en subjektposisjon som politiker ha en større makt i innvandringsdebatten enn en subjektposisjon som menigmann. På samme måte vil en subjektposisjon som innkjøpsansvarlig antakeligvis ha større makt når det kommer til spørsmål om innkjøp av musikkutstyr, enn en subjektposisjon som musikk lærer. Subjektposisjonering sier noe om hvordan man posisjonere seg innenfor mellommenneskelige rom. For å kunne handle må man posisjonere seg (Schei, 2007).

2.6.4 Diskursive rombegreper – Foucaults diskursive rom og Krügers curriculære rom

Idéen om rom er brukt av mange ulike sosialteoretikere, filosofer, kunstteoretikere og utdanningsforskere. Ordet «rom» slik det blir brukt i denne sammenhengen er spesielt for å situere de fenomenene som studeres (Krüger, 2018). Det er særlig to franske forskere og teoretikere som har anvendt dette begrepet i sin forskning: Pierre Bourdieu og Michel Foucault. Jeg vil naturligvis forklare begrepet i tråd med Foucaults idé om dets bruk, samt forklare dette i lys av Krügers begrep om «*det curriculære rommet*».

Sammenhengen mellom kunnskap og makt er noe som Foucault er særlig opptatt av, og hvordan hva som er å anse som normalt og fornuftig blir skapt ut fra de rom som praksiser foregår i (Krüger, 2018). For å kunne forstå makt og kunnskap er det viktig å fokusere på hvordan et sammenfall av relasjoner eller strukturelle trekk i rommet bidrar sammen til å gi rom for konkrete problemstillinger, strategier og temaer. Disse relasjonene eller strukturelle trekkene kan ifølge Foucault være tenkemåter hos aktørene, meritteringssystemer, organisatoriske arrangement osv. (Krüger, 2018). Hvis for eksempel lærere ser sin virksomhet gjennom slike linser, så vil man kunne se at man opererer innenfor et dynamisk og relasjonelt rom der det strides om noe som er felles for alle. Dette som er felles for alle lærere er hva som er fornuftig generelt sett, god undervisning og god skolepraksis. Ved å spørre mine informanter om deres undervisningspraksis vil en antakeligvis se at det foreligger noen felles oppfatninger av hva som er gunstig og ikke. Thorolf Krüger (2018) kaller dette for det *curriculære rommet* i boken «*Danning, didaktisk praksis og forskning – et romorientert perspektiv*». Krüger (2018) skriver at dette rommet ikke må avgrenses til den enkelte skole eller institusjon selv om dette kan være en vanlig arena der praksiser utformes. I det curriculære rommet eksisterer det en rekke systemer av idéer og oppfatninger om fag, fagdidaktikk, hva som er god læring i faget, lærerkompetanse osv. (Krüger, 2018). Disse idéene er også som oftest nedfelt i lærebøker, strategiske planer, læreplaner, evalueringsskjemaer etc. Her opererer man altså innenfor et lærerspråk, et lærerutdanningspråk eller et forskerspråk, alt ut ifra hvor man har posisjonert seg (Krüger, 2018).

Foucault kaller dette rommet som Krüger omtaler som det *curriculære rom* for det *diskursive rommet*. Krüger og Foucault har relativt like definisjoner av rombegrepet, og selv om jeg bruker Krüger for å forklare begrepet er det altså Foucaults begrep «det diskursive rommet» som jeg vil nytte meg av i min analyse. Foucaults *diagrambegrep* vil også være svært sentralt for min analyse. Dette omhandler sammensetningen av relasjoner, tatt-for-gitt-heter,

tenkemåter, praksiser, materielle innretninger og autoritetsforhold (Schei, 2007).

Diskursanalysen er dekodningen av dette sammensatte diagrammet. Denne fremgangsmåten vil være et sentralt redskap for meg, som i analysen av intervjuene skal identifisere diskurser, representasjoner, diskursive rom, maktforhold og subjektposisjoner.

Språket om musikkfaget i grunnskolen og i musikk lærerutdanningen utgjør en del av det vi kan kalle for musikk lærerutdanningens rom. Det er i dette rommet, ifølge Eiliv Olsen (2007), at aktørene med felles interesser tenker og handler, og i denne sammenhengen er det hvordan aktørene tenker om eller handler i musikkfaget. Aktørene innenfor disse rommene har et slags felles språk som alle er innforstått med, og dette bidrar til «tatt-for-gittheter», altså, *diskurser* (Olsen, 2007). I min analyse vil det være viktig å se informantenes utsagn i lys av disse nettverkene. Dette for å forsøke å avdekke hva som styrer musikk lærerne og deres didaktiske valg.

2.6.5 Fortolkningsrepertoar

I tillegg til de analyseverktøyene nevnt ovenfor har jeg bestemt meg for å låne et til verktøy fra *diskurspsykologien*. I løpet av mine intervjuanalyser så jeg at jeg ville få behov for å benytte meg av begrepet *fortolkningsrepertoar*. Dette handler om de situasjonene der mennesker bruker bestemte begreper for å rettferdiggjøre institusjonelle ordninger, eller om måter å organisere samhandling på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Disse fortolkningsrepertoarene kan ofte være i strid med hverandre, og det kan virke som at personer motsier seg selv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det kan være gunstig å avdekke ulike fortolkningsrepertoar, da det kan hjelpe forskeren til å forstå hvorfor noen mennesker kan motsi seg selv. Et eksempel på dette fant jeg i intervjuene mine, der min ene informant på den ene siden uttrykte at musikkfaget var gunstig for elever som var stille og tilbaketrukkne, men som senere, på den andre siden fortalte at musikkfaget kunne forsterke slik problematikk hos elevene. Når en avdekker slike fortolkningsrepertoar kan en søke å forstå bakgrunnen for dette. I tilfellet jeg skisserte ovenfor brukte informanten fortolkningsrepertoarene «forkjemper for musikkfaget» og «omsorgsperson». Informanten ville på den ene siden fremstå som en som anså musikkfaget som viktig i skolen, men også som en som tar elevenes utfordringer på alvor. Dette er noe som jeg vil komme tilbake til i analysekapitlet.

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min metodiske fremgangsmåte, samt begrunne valgene jeg har tatt. Først og fremst vil jeg si noe om hvordan jeg har valgt og hvordan jeg har rekruttert mine informanter, og også hvilke utvalg jeg har av informanter. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg har tenkt i utformingen av intervjuguiden, og hvorfor jeg mener at akkurat denne utformingen er gunstig for mitt arbeid. Videre vil jeg forklare hvordan jeg har valgt å utføre mine intervjuer, og hvordan jeg har gått frem for å transkribere mine intervjuer. Til slutt vil jeg beskrive systematiseringen av datamaterialet, hvordan jeg har kodet intervjuene og hvordan jeg har analysert empirien. Avslutningsvis vil jeg legge frem noen metodiske og etiske utfordringer.

3.2 Valg og rekruttering av informanter

En viktig del av samfunnsforskning er å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse, og her inngår utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering (Johannessen et al., 2010). Jeg har valgt å intervju seks musikk lærere, der tre av de har formell utdanning med 60 studiepoeng eller mer i musikk, og der de resterende tre ikke har formell utdanning innenfor musikk (0 studiepoeng i musikk). I og med at prosjektet har begrenset med tid, valgte jeg å ikke ha flere enn seks informanter, og Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker også at i og med studentprosjekter oftest har slike tidsbegrensninger, så bør en begrense seg til færre enn 10 intervjuer. Musikk lærerne er bosatt i ulike landsdeler, og dette er for å få variasjonsbredde i utvalgene. Selv om jeg har valgt å intervju musikk lærere fra ulike landsdeler ønsker jeg ikke å peke på geografiske ulikheter i informantenes oppfatninger. Hensikten er kun å ha variasjonsbredde. Alle informantene har ulik utdanningsbakgrunn, og dette vil jeg gå nærmere inn på i presentasjonen av empirien. Begrunnelsen for at det var ønsket at de musikk lærerne med formell utdanning skulle ha 60 studiepoeng eller mer i musikk er at jeg ville ha godt kvalifiserte musikk lærere som det ene ytterpunktet. Derav ville jeg at det andre utvalget ikke skulle ha noen studiepoeng i musikk. Dette for å få en større bredde i det formelle kompetansenivået, i og med at ca. halvparten av dagens musikk lærere har utdanning innenfor musikk, og halvparten ikke. Et siste kriterium som gjaldt begge informantutvalgene var at de skulle være ansatt i grunnskolen som musikk lærer enten på nåværende tidspunkt, eller på et tidligere tidspunkt.

Fremgangsmåten min i selve utvalgsstrategien foregikk via skoleledere. Først og fremst så jeg meg ut noen skoler, og jeg søkte deretter etter skolenes kontaktinformasjon på deres nettsider. Jeg kontaktet så en del skoleledere via både mail og telefon, og opplevde det etter hvert som mest suksessfullt å ta kontakt via telefon. De skolelederne som var positive til prosjektet mitt videreformidlet forespørselen min direkte til musikk lærerne som jobbet ved den bestemte skolen, og jeg ble så kontaktet på mail av de musikk lærerne som ønsket å stille til intervju, og alle disse musikk lærerne var fra ulike skoler og bydeler. Jeg hadde på forhånd sendt ut et informasjonsskriv til skolelederne, slik at også de var godt informert om prosjektets tema og formål. Under selve rekrutteringen av informantene som var interesserte i prosjektet sendte jeg ut et formelt informasjonsskriv og en samtykkeerklæring. Informantene leste gjennom dette på forhånd, og samtykkeerklæringene ble signert like i forkant av selve intervjuene.

3.3 Intervjuguide og intervjuene

Grunnen til at jeg har valgt å gjøre intervjuer er fordi dette egner seg når forskeren har behov for å gi informantene en større frihet til å uttrykke seg (Johannessen, et al., 2010). Ved å benytte meg av *kvalitative intervjuer* fikk jeg muligheten til å gå i dybden i mitt forskningsprosjekt, for å forsøke å tilnærme meg min problemstilling. Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) følger man her en guide som er delvis strukturert, slik at man i større grad kan få til en litt åpnere samtale. Intervjuer består som regel ikke bare av spørsmål og svarseanser, men består mer av en dialog mellom to parter (Johannessen, et al., 2016). I mitt tilfelle betyr dette at jeg har noen temaer og spørsmål som er satt, men som er ganske åpne, og som da kan føre til både oppfølgingsspørsmål fra meg og spennende «avsporinger» av informanten.

Alle intervjuene mine var en-til-en intervjuer, og dette var for å kunne få detaljerte beskrivelser av informantenes oppfatninger, forståelser, meninger, refleksjoner og holdninger (Johannessen et al., 2016). I og med at jeg gjør en diskursanalyse var det svært viktig for meg å få en slags kjennskap til informantenes verden i løpet av tiden vi hadde til rådighet i intervjusituasjonen. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeker også at erfaringene og oppfatningene til mennesker kommer best frem når informantene får være med på å bestemme hva som tas opp. I utformingen av intervjuguiden ble det også viktig å finne ut hvordan jeg kunne få informantene til å legitimere musikkfaget uten å snakke for mye om termen «legitimering». Dette var fordi jeg ønsket at de skulle snakke om faget «rett i fra

hjertet», i stedet for å føle at de måtte legitimere faget ovenfor *meg* og at intervjusituasjonen hadde et slags press over seg.

Når man utarbeider en intervjuguide er det vanlig at forskeren identifiserer sentrale deltemaer som er en naturlig del av den overordnede problemstillingen (Johannessen, et. al., 2016).

Intervjuguiden vil ofte også inneholde underspørsmål som kan oppmuntre informanten til å komme med en mer utdypende informasjon (Johannessen, et. al., 2016). Det er også gunstig å begynne med noen enkle faktaspørsmål om for eksempel informantens interesser, utdanning osv. Dette for å etablere en relasjon og tillitsforhold til informanten (Johannessen et al., 2010). Jeg bestemte meg dermed for å dele intervjuet opp i tre deler: Den første delen om informanten selv, den andre delen (hoveddelen) om informantenes opplevelse av faget og skolen de jobber på, og den siste delen som en litt åpen refleksjonsdel, med spørsmål som for eksempel «Hvis du kunne valgt på nytt igjen (utdanning, fag, arbeidssted, osv.), hva ville du valgt å gjøre da, og hvorfor? Ville du valgt det samme eller ikke? Er det noe annet du vil tilføye?». Sistnevnte var for å få en følelse av om informantene var fornøyd med egne valg knyttet til yrket, og for å avslutte intervjuene på en ryddig måte ved å gi rom for eventuelle kommentarer (Johannessen et al., 2010).

Den andre delen, som også var hoveddelen i intervjuguiden, omhandler i mye større grad informantenes oppfatninger av musikkfaget. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) omtaler dette som *nøkkelspørsmål*, og skriver at dette er kjernen i intervjuguiden. Her stilte jeg spørsmål som «Hvordan er rammene begrensende for din undervisning (tid, rom, utstyr, antall elever)? Kan du beskrive skolemiljøet? Lager dere lokale rammeplaner? Samarbeider dere på tvers av fag? Samarbeider dere om utformingen av innholdet? Hvilke holdninger opplever du at skolen generelt har til musikkfaget? Hva ville være en drøm for deg når det kommer til rammer, hvis du kunne velge fritt? Hva mener du at musikkfaget særskilt kan by på? Hva vil du si at du heller mest mot når du velger faginnhold? Heller du mest mot den vitenskapelige eller den estetiske delen av musikk?». Noen av spørsmålene kan umiddelbart virke som «ja-eller-nei-spørsmål», men alle informantene hadde et behov for å utdype svaret sitt på disse spørsmålene. Jeg ville at informantene skulle fortelle så fritt som mulig om opplevelser, erfaringer og oppfatninger av og i faget og skolen de arbeider ved, samt om deres egne musikalske interesser. Dette for å gjøre intervjusituasjonen så naturlig som mulig, og for å unngå for mye fokus på legitimering.

3.4 Gjennomføringen av intervjuene

Selve gjennomføringen av intervjuene gikk som planlagt. Musikk lærerne fikk også selv bestemme hvor de ønsket å møte meg, da stedet skal være slik at informantene kan komme dit enkelt, og på en praktisk måte (Mellin-Olsen, 1996). I tillegg skriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) at det kan være gunstig å la informantene selv bestemme sted for intervjuet, da det beste er å bli enige om et sted der informantene ikke blir forstyrret og kan føle seg avslappet. Dette resulterte dermed i at noen av informantene ønsket å møte meg på kaféer, mens andre ønsket å møte meg på arbeidsstedet deres. Begge deler fungerte svært godt, og jeg fikk inntrykk av at informantene var komfortable i intervjusituasjonen.

Intervjuene varierte fra 51 minutter til 101 minutter. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at intervjuene skulle vare i ca. 45 minutter, men jeg bestemte meg allerede i forkant av første intervju for å ikke «legge lokk» på noe av det informantene snakket om ved å be de om å for eksempel svare kortere. Alle informantene ble informert i forkant av intervjuet om at det ville ta ca. 45 min, så da det likevel tok lengre tid anså jeg det som så viktig at de fikk sagt det de hadde på hjertet. Jeg informerte også alle informantene om rettighetene de hadde, om prosjektet i seg selv og om hvordan jeg kom til å forholde meg i intervjusituasjonen.

Sistnevnte innebærer at informantene får snakke uforstyrret om det som opptar de (Mellin-Olsen, 1996). Jeg informerte om at de kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette, at de ville være anonyme i oppgaven og at jeg ikke kom til å snakke så mye under selve intervjuet slik at informantene både fikk tid til å tenke seg om at ikke min egen rolle i dette forskningsprosjektet skulle påvirke utsagnene til informantene. Sistnevnte handler om at jeg selv er en del av diskursene jeg undersøker, og at det dermed er lett å la seg rive med av samtaletemaene som dukker opp, og særlig siden oppgavens tema er noe som også interesserer meg svært mye.

Alle de seks intervjuene jeg gjennomførte ble tatt opp med lydopptaker for å sikre korrekte utsagn, og lydopptakeren var sikret med en kode. Jeg valgte også å ikke gjøre meg noen notater under selve intervjuet, da jeg for det første ønsket å være så til stede i intervjuet som mulig, og da jeg for det andre kunne forestille meg at det kunne virke forstyrrende for informantene om jeg skrev samtidig som de snakket. Videre ble intervjuene transkribert ordrett fra lydopptakene. Det eneste jeg ikke ønsket å transkribere slik det fremsto i intervjuene var dialekten til informantene og opplysninger som kunne identifisere de. Jeg har

med andre ord «oversatt» informantenes dialekt til bokmål for å unngå å gjøre det mulig å identifisere for eksempel kommunene de kommer fra.

3.5 Analysens forarbeid: Overblikk, temanotater og kategorisering

Det aller første jeg måtte gjøre for å kunne få oversikt over datamaterialet var å lese gjennom transkripsjonene mange ganger, samt markere tekst i ulike farger og ta notater underveis. Det er også gunstig å begynne med å identifisere spesielle mønstre (Johannessen et al., 2010). Etter å ha fått et overblikk på materialet systematiserte jeg utsagnene i et skjema/tabell som jeg selv utarbeidet (se vedlegg 2 for eksempel). Bruk av diagrammer og tabeller er vanlige måter å organisere datamaterialet på (Johannessen et al., 2010). I skjemaets første felt plasserte jeg transkriberte utsagn nøyaktig slik de ble uttrykt av informanten. I det andre feltet noterte jeg stikkord for å enklere kunne få overblikk over selve utsagnet. I det tredje og siste feltet skrev jeg temaer som jeg kunne identifisere i utsagnene. Etter å ha trukket ut relevante utsagn og identifisert temaene i hvert utsagn ble det lettere å se diskursene komme til syne. Den første fasen jeg måtte gjennom handlet med andre ord om å systematisere utsagnene på en slik måte at det ble oversiktlig nok til å kunne peke på spesielle mønstre. Jeg ønsket så å konstruere grovere inndelinger for intervjuutsagnene, og det var da jeg klarte å identifisere representasjonene som utgjorde alle diskursene. Under denne prosessen ble det viktig å reflektere over egen rolle i forskningen, da forforståelsen til et individ har gjør at en tolker et bestemt fenomen på en bestemt måte (Melling-Olsen, 1996). Varkøy skriver i boka «Musikk – Strategi og lykke» (2003) at vår tradisjonelle og verkorienterte diskurs omkring musikk er sosialt og historisk konstruert gjennom vårt språk, og at dette betyr at denne diskursen ikke representerer den eneste måten å forholde seg til musikk på. Jeg måtte med andre ord også være forsiktig med å ikke peke på disse diskursene som de eneste som eksisterer innenfor feltet, men heller åpne for at det var disse diskursene jeg kunne identifisere i akkurat mine intervjuer.

3.6 Metodiske utfordringer

Ifølge Jørgensen og Philips (1999) har man som forsker, og som alle andre mennesker, ulike subjektposisjoner. Med andre ord vil ikke bare mine informanter ta ulike subjektposisjoner i løpet av intervjuet, fordi dette temaet også gagnar meg selv. Jeg merket at det var strevsomt og holde seg nøytral i intervjuene, og jeg måtte derfor anstrenge meg for å ikke gi noen annen bekreftelse enn «jeg-hører-hva-du-sier»-bekreftelsen. I analysearbeidet vil det være jeg som

forsker som konstruerer diskurser ut ifra egne forutsetninger, og egne oppfatninger vil derfor påvirke hva man leser av transkripsjonene.

En annen metodisk utfordring som jeg merket meg, er knyttet til utformingen av intervjuguiden. Jeg synes det var vanskelig å skulle stille spørsmål som hadde som hensikt å finne ut av hvordan musikk lærerne legitimerte faget, *uten* å spørre direkte. For meg var det en selvfølge at jeg ikke kunne stille et så direkte spørsmål, da informantene kanskje ville føle seg trengt opp i et hjørne. Utfordringen lå dermed i å utforme gode nok spørsmål som unngikk slike direkte henvendelser, men som samtidig kunne få utsagn som kunne svare til problemstillingen.

En siste, og ganske stor utfordring, har vært å begrense oppgaven. Jeg har i ettertid innsett at jeg kanskje har hatt én eller to informanter for mye. Hadde jeg hatt bare fire eller fem informanter ville jeg kanskje hatt mulighet til å gå mer i dybden på hver informant uten å ende opp med et så omfattende analysekapittel som jeg har per nå.

3.7 Etiske hensyn og utfordringer

Etikk handler om vurderinger av om handlinger er riktige og gale, og til dette knyttes det ulike regler, prinsipper og retningslinjer (Johannessen et al., 2010). I løpet av dette året har jeg møtt på utfordringer knyttet til forskningsetikk. Den første utfordringen omhandlet søkeprosessen til NSD, som er forkortelse for «Norsk Senter for Forskningsdata». I forkant av prosjektets oppstart må en registrere prosjektet, og det må søkes om godkjenning for å kunne begynne forskningsarbeidet. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) handler etikk om hvordan man forholder seg til andre mennesker, og det er nettopp dette organisasjoner som NSD sørger for å holde på det rene. I mitt forskningsprosjekt anonymiserer jeg alle informanter, men ifølge NSD (2019) skal likevel alle studenter og forskere ved institusjoner som har avtale med NSD sende meldeskjema til NSD. Personopplysningene jeg behandler vil være kontaktinformasjon (e-post, telefonnumre, osv.), navn, bakgrunnsinformasjon om informanter (utdanning, arbeidssted, kjønn, m. m.) og lydopptak. Sistnevnte lagres elektronisk, og er dermed en del av behandlingen av personopplysninger. For at ikke lydopptakene skal kunne være identifiserbare lagret jeg de som «informant A», «informant B» osv., og opptakene ble slettet rett etter transkriberingen var ferdig. I tillegg har jeg sørget for at lydopptakeren er passordsikret, og dette av etiske hensyn.

En annen utfordring var å innhente et muntlig samtykke fra informantene i forkant av den skriftlige samtykkeerklæringen, som er inkludert i informasjonsskrivet. Da dette ikke alltid

var mulig samtykket noen først via e-post. Informantene som meldte interesse for prosjektet ble informert om de etiske retningslinjene både muntlig og via informasjonsskrivet jeg hadde skrevet på forhånd. Her ble de blant annet informert om at de ville være anonyme i oppgaven, og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg som informant. Gjennom samtykkeerklæringen fikk jeg skriftlig samtykke fra alle informantene rett før utførelsen av selve intervjuene. Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg også anonymisert informantene øyeblikkelig i transkripsjonen av intervjuene ved å fjerne navn på for eksempel kolleger, arbeidssted m. m. Ved å fjerne navn på kolleger anonymiserer jeg også selvsagt tredjeparter som ikke på noen måter skal bli nevnt i dette forskningsprosjektet. Jeg «oversatte» også som nevnt utsagnene til morsmål for å unngå å avsløre hvor informantene kommer fra.

KAPITTEL 4: EMPIRIFREMLEGG OG ANALYSE

4.1 Innledning

Ved å gjøre en diskursanalyse av intervjuer med seks musikk lærere håper jeg på å få innsikt og kunnskap i om hvordan musikk lærere legitimerer faget sitt, hvilket fagsyn de har, og hvordan dette eventuelt kan påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen. I dette kapitlet vil jeg legge frem empirien som framkommer av mine intervjuer, samt analysere de seks intervjuene jeg har gjort.

Jeg har valgt å kun legge frem den empirien som jeg anser som relevant for mitt prosjekt, og jeg har derfor valgt å ha analysen i samme kapittel som jeg har empirifremlegget. I løpet av intervjuene snakket musikk lærerne om musikkfaget som relasjonsfag, samholdsfag, opplevelsesfag, pausefag, kreativt fag og mye mer. Ved å først strukturere undertemaer som framkom av intervjuene kunne jeg etter hvert identifisere ulike diskurser i intervjuene, og jeg har valgt å strukturere analysen min innunder disse diskursene. Dette for å tydelig vise hvordan jeg har identifisert diskursene. Jeg har identifisert følgende store diskurser i intervjuene: *Diskursen om musikkens egenverdi* og *diskursen om musikkens nyttefunksjon*. Sistnevnte diskurs inneholdt fem mindre diskurser: *Diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon* og *diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag*.

I tillegg til å ha identifisert disse legitimeringsdiskursene har jeg identifisert to andre diskurser som stiller seg litt utenfor legitimeringsdiskursen, men som likevel skulle vise seg å ha betydning for hvordan musikk lærerne oppfatter musikkfaget og hvordan de handler. Disse to diskursene har jeg valgt å kalle *vurderingsdiskursen* og *diskursen om fagkompetanse* .

I mitt empirifremlegg og min analyse har jeg valgt å ta utgangspunkt i de to ovennevnte diskursene, den ene store diskursen som jeg har valgt å kalle *diskursen om musikkens egenverdi* og de fem mindre diskursene i mitt empirifremlegg. Jeg vil først og fremst presentere portretter og noen utvalgte utsagn av hver enkelt informant, for så å legge frem relevante intervjuutsagn innunder vurderingsdiskursen og diskursen om fagkompetanse, samt analysen av dette. Til slutt vil jeg legge frem og analysere de representasjonene som er relevante for legitimeringsdiskursene som jeg har identifisert. Angående egen forskerrolle er

jeg klar over at jeg selv er en del av den diskursen jeg forsker på og at jeg ikke kan legge frem noen ting helt nøytralt. Jeg som forsker er delaktig i det som blir lagt frem.

4.2 Musikk lærerne

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hver enkelt informant, da jeg anser deres bakgrunn og interesser som relevant for deres utsagn. Her vil jeg også presentere noen utsagn fra hver informant for å kunne skissere det *diskursive rommet* de befinner seg i. Jeg har valgt å gi hver informant et pseudonym, da jeg ønsket å både bevare informantenes anonymitet, men samtidig opprettholde et slags personlig preg på empirifremlegget. Jeg vil også si litt om skolene som musikk lærerne jobber på, skolens holdninger til musikkfaget og de ulike rammefaktorene som lærerne må forholde seg til, da dette også vil si noe om det *diskursive rommet* som musikk lærerne befinner seg i. Dette vil være viktig å avdekke for å videre kunne identifisere diskursene innenfor det diskursive rommet.

I de til stadig tilbakevennende tenke- og handlemønstrene, som er innskrevet i veven av diskurser, finnes det en logikk (Krüger, 2000). Som nevnt i teorikapitlet er det ifølge Eiliv Olsen (2007) i det diskursive rommet at aktører med felles interesser tenker og handler. I denne sammenhengen handler det om hvordan musikk lærerne tenker om eller handler i musikkfaget. Musikk lærerne innenfor dette rommet påvirkes av både personer og institusjoner, og det er alle disse nettverkene som genererer rammene (Olsen, 2007). Disse rammene regulerer hvordan vi tenker og handler. I tillegg til Foucaults rombegrep vil også Foucaults diagrambegrep være svært sentralt for min analyse. Dette omhandler sammensetningen av relasjoner, tatt-for-gitt-heter, tenkemåter, praksiser, materielle innretninger og autoritetsforhold (Schei, 2007). Musikk lærernes subjektposisjoner, fortolkningsrepertoarer og maktforhold vil også være svært sentralt for mitt analysearbeid.

4.2.1 Informant A: Portrett av «Peder»

Jeg har valgt å gi informant A pseudonymet «Peder». Peder er i informantutvalget «musikk lærere *med* formell musikkutdanning».

Peder har jobbet fire år som ansatt musikk lærer, men har undervist i musikk før, så han sier han i teorien er på sitt åttende eller niende år som musikk lærer. Han valgte å ta formell utdanning i musikk på grunn av hans interesse for musikk, og flere år etter dette tok Peder lærerutdanning. Det var i praksis under den første utdanningen han fant ut at det var veldig gøy å jobbe som lærer, så dette tenkte han at han måtte gjøre en gang. Peder underviser per nå på ungdomsskolen, og han underviser også i andre fag enn musikk. Peder forteller at han har

masse erfaring innenfor musikk på privaten, da han har spilt i band siden han va ca. 16 år. Peder spiller gitar, bass, synth og tverrfløyte (sistnevnte fra korps), men påpeker også at han «*får lyd i de fleste instrumenter*». Når Peder snakker om hvorfor han valgte å undervise i musikk sier han at musikk alltid har vært veldig viktig for ham, men presiserer raskt at han ikke var så glad i *faget* musikk da han gikk på ungdomsskolen:

«[...] jeg var ikke så veldig glad i musikkfaget da jeg gikk på ungdomsskolen, ehm... det var, ja, mye som jeg synes var litt kjedelig der [...]]»

Peder inntar her subjektposisjonen som tidligere elev på grunnskolen. Han sier videre at hans oppfatninger av musikkundervisning i grunnskolen endret seg etter han hadde sin første praksisperiode som musikk lærer:

«[...] Ehm, nei eh, jo, det er på en måte, jeg følte vel at jeg opplevde, eh, at en kan, eh, spre musikkglede når jeg var ute i praksis i... var, det var mellomtrinnet, sånn femte, sjette og syvende klasse, så jeg tror et eller annet sted der, ehm... og jeg så liksom at, eh, jo, vi... musikkfaget kan, kan være gøy også i skolen, det trengte ikke være så traurig som det jeg hadde hatt selv, for det, det var noe jeg trodde, jeg hadde ingen planer om å bli lærer da jeg startet det studiet, og var litt sånn, «huff, jeg må ut å ha praksis, det gruer jeg meg helt til», men jeg synes det var veldig gøy, så... så, ja.»

Peder opplevde i praksis at han kunne spre musikkglede i skolen, og dette gjorde at han senere valgte å bli musikk lærer i grunnskolen. Når Peder er i subjektposisjonen som tidligere elev på grunnskolen snakker han om musikkfaget med negativt fortegn, men når han omtaler musikkfaget fra subjektposisjonen som musikk lærerstudent er musikkfaget noe som kan være gøy. Allerede her er Peder inne på «musikkglede», som jeg skal komme tilbake til under diskursen om musikkens egenverdi. Når det kommer til rammene rundt Peders undervisning sier han at han er veldig bortskjemt med utstyr, rom og elever. Han har maks 15 elever om gangen, og sier han har stor tillit fra ledelsen: «*[...] jeg får det ofte som jeg vil her. Altså, jeg er veldig sånn privilegert føler jeg sånn sett, ehm... altså, med tanke på alt det fysiske og sånt, jeg får, jeg får... jeg har gode budsjetter og sånt, eh... og, eh... opplever at jeg har stor tillit fra ledelsen, da. Ehm... så, så det er jo veldig bra.*». Det er tydelig at Peder føler seg heldig når det kommer til rammer, og disse rammene er en del av det diskursive rommet som Peder befinner seg innenfor. Det samme er skolens holdninger til faget, som Peder sier noe om i følgende utsagn:

«[...] noen ganger så opplever jeg vel kanskje at folk som har vært lærere lenge, noen av de har, har mer en sånn... «musikk er jo bare et...» ikke sant, «bare et støttefag hvis de er snill eller bare et tullefag, eller»... ja, altså, litt sånn... litt sånn holdning, og jeg ser det litt... i kollegiet her også, litt, men ikke så mye, men også blant folk som er yngre enn meg, det er... det sitter nok litt godt i, at det ikke er et ordentlig fag, hehehe... på en måte».

I subjektposisjonen som musikk lærer gir Peder uttrykk for at musikk som «støttefag» eller musikk som «tullefag» er holdninger som ikke er gunstige. Han sier at det nok sitter litt godt i at musikkfaget ikke er et ordentlig fag, og jeg tolker dette som at han mener at det sitter litt godt enten i «veggene» i institusjonen han befinner seg i, eller i samfunnet generelt. Med andre ord er vi nå innenfor Peders diskursive rom, der andre menneskers oppfatninger også er med på å påvirke diskursen vi befinner oss innenfor. I Foucaults diagrambegrep vil nettopp tenkemåter, praksiser og materielle innretninger være en del av det som må forstås i forhold til informantens utsagn for å kunne si noe om de diskursene som fremkommer i intervjuene.

4.2.2 Informant B: Portrett av «Viktor»

Jeg har valgt å gi informant B pseudonymet «Viktor». Viktor er i informantutvalget «musikklærere med formell musikkutdanning».

Viktor har jobbet som musikk lærer i litt over ett år, og underviser i musikk på 4. – 7. trinn. Når jeg spør hvorfor han valgte musikk som fag sier han at det heller er det at han er *musiker*, og at han velger å undervise som en sideinntekt. Viktor sier han ville undervise i det han driver med på fritiden. Han spiller mye gitar på fritiden, men i undervisningen spiller han alle bandinstrumenter, som piano, bass, ukulele og mer. Viktor underviser også litt i et annet fag, men dette faget har han ikke utdanning i. Når jeg spør Viktor om hva han liker med musikkfaget benevner han først mange positive musikalske funksjoner, som jeg skal komme tilbake til senere, men trekker også frem noe som synes å være problematisk for han:

[...] for enkelte elever så tror jeg det er veldig... og de digger det [musikkfaget] og det er veldig viktig for de, for andre elever så er det mer at de forstår ikke helt poenget med det. De skjønner hvorfor de må kunne matte, de skjønner hvorfor de må kunne engelsk og norsk, men de ser ikke liksom verdien av musikk på samme måte [...] Jeg har fått mange spørsmål av elevene som spør hvorfor, de skjønner ikke hvorfor de har musikk på skolen.»

Jeg spør så Viktor hva han pleier å svare elevene når han får slike spørsmål, og til dette svarer han følgende:

«Ja, da... jeg har, jeg har prøvd å forklare det liksom ganske nøye og grundig, men jeg har opplevd at ikke de, de forstår det ikke helt, da. De tar det ikke. Så... jeg pleier å si at det er, eh, at det handler om å gjøre noe annet, og at det er viktig kunnskap. Eh, og at det finnes mange som på en måte finner, eh, talenter, og... finner mye, altså, om ikke det er glede og sånne ting, da.»

Slik jeg ser dette, så handler det om at Viktor, som representant for musikkfaget, må legitimere musikkfaget ovenfor elevene.

Når jeg spør Viktor om rammene rundt hans undervisning kan være begrensende, så svarer han følgende: *«Ja, det er jo definitivt rom og, eh, elev, antall elever, da, relevantall. Eh... som er, eh... den største utfordringen.»*. Dette med relevantall er noe som Viktor nevner mange ganger i intervjuet, så det er tydelig at dette er noe som preger Viktors opplevelse av undervisningen hans. Viktor sier lite om utstyr eller tid, og nevner heller ikke noe mer om rom, så i og med at fokuset ofte rettes mot relevantall forstår jeg dette som noe konkret som kan være med å påvirke Viktors legitimering og undervisning i musikkfaget. Når vi snakker om skolens holdninger til musikkfaget forteller Viktor følgende:

«[...] jeg vet jo at en del lærere har sagt sånn at det, de, de tenker at det virker veldig utfordrende å ha musikk, liksom, eh, når de hører liksom om alle disse klassene jeg har og hvor liten tid, og faget, så er det veldig mange som sier at «ja, det hadde ikke jeg, hehe, klart, eller hadde ikke jeg hatt lyst til», eller sånn, og det, jeg forstår jo det. I tillegg så er det et fag som er veldig vanskelig å undervise i hvis ikke du har noe kompetanse»

Slik jeg forstår Viktor så kan det nesten virke som at deler av kollegiet tar litt avstand til faget. Dette viser seg senere i intervjuet å stemme ganske godt, da Viktor sier noe om at han står ganske alene med det meste. Dette er for Viktor både positivt og negativt, da det på den ene siden betyr at han har stor frihet til å gjøre det han selv ønsker, men på den andre siden betyr dette at det også kan være stressende og utfordrende. Disse utfordringene er også med å forme Viktors oppfatninger av faget, og dette er da med andre ord deler av Viktors diskursive rom.

4.2.3 Informant C: Portrett av «Pernille»

Jeg har valgt å gi informant C pseudonymet «Pernille». Pernille er i informantutvalget «musikklærere med formell musikkutdanning».

Pernille har lang utdanning innenfor musikk, og holder også per nå med en til utdanning. Av hensyn til Pernilles anonymitet ønsker jeg ikke utdype hvilken utdanning dette er. Pernille har

pause fra jobben hun er i på grunn av utdanningen, men har sammenlagt jobbet som musikk lærer i åtte år. Pernille underviser i flere andre fag på ungdomsskolen, blant annet i faget «Sal og Scene». Hun har holdt på med musikk hele livet, og da primært sang. Hun har også både sunget i kor og spilt i band, og hun spiller litt piano, «basic» trommer og bass. Da hun begynte å spille gitar begynte hun også å skrive egen musikk. Pernille hadde bare tenkt å ha musikk som en hobby, og hadde egentlig tenkt til å studere noe annet, men etter videregående fant hun ut at hun «bare måtte» studere musikk. Hun forteller at hun studerte musikk for å kunne jobbe med det på ulike måter, og at hun var åpen for hva, men at når hun tok den pedagogiske utdanningen, så innså hun at det var musikk lærer hun ville jobbe som:

«[...] da var jeg i praksis på en ungdomsskole her i [sensurert by], og da innså jeg at det her er jo helt fantastisk, det her er jo så morsomt. Det her kan jeg virkelig gjøre, og så kan jeg kanskje drive litt med musikk på andre måter vedsiden av da. Så det var egentlig da, på det siste året på da jeg tok [sensurert utdanning] at jeg skjønnte at jeg ville jobbe som musikk lærer.»

Slik som Peder opplevde også Pernille at det var i praksis at musikk lærer-interessen fant sted. Pernille gir uttrykk for at det var helt fantastisk og morsomt å være musikk lærer, og at det er dette som gav henne retningen til å bli musikk lærer. Det er tydelig at Pernille er engasjert når vi snakker om musikkfaget, og hun gir også uttrykk for at faget «Sal og Scene» er noe hun brenner for: *«Det er fantastisk! Det er yndlingsfaget mitt. Jeg elsker det! Det skulle helst ikke vært karakter tenker jeg, fordi da hadde det vært enda friere for dem, men det er så gøy [...]»*. Her blir det naturlig for meg å tenke at Pernille snakker ut ifra en subjektposisjon som musiker. Hun begrunner eget utsagn om karakterer med at faget ville vært enda friere for elevene. Dette tolker jeg som at Pernille ser på musikk som noe som tilbyr mennesker nesten «ubegrensede» muligheter, som også kanskje Pernille selv opplever som musiker. Ved at hun presiserer at det er hun som tenker dette, så gir det meg et inntrykk av at det kanskje er hun som musiker som snakker, og ikke Pernille i subjektposisjonen som musikk lærer. Med andre ord gir Pernille uttrykk for at regulariteten «karaktergivning» i faget Sal og scene er noe som hun er uenig i. Dette bryter litt med de forventningene som en finner i det diskursive rommet som Pernille befinner seg i, og det kan på en måte også være et uttrykk for at subjektposisjonene musiker og lærer kommer litt i konflikt. Hun synes også å vekte musikkens egenverdi opp mot vurdering i dette utsagnet.

Når jeg spør Pernille om hun opplever at rammene er begrensende for hennes undervisning svarer hun følgende:

«Både og. Mm, jeg synes at faget er lite det er... det er, øh, stress å skulle komme gjennom alt, skulle ønske vi hadde bedre tid til noe. [...] Ehm, så jeg synes at tidsmessig så er det begrensende, men også læreplanen, på grunn av læreplanen, hehe, så begrenser det seg noe. Vi har et eget hus til musikk, skolen er delt i flere bygg. Eh, det er på en måte begrensende fordi det er ganske lite, [...] så jeg skulle gjerne hatt en større plass, det har vært et problem at de av og til ikke har klart å, ehm... se godt nok på kabalen, sånn at klasserommet har vært dobbeltbooket, og da må en klasse sette seg i kantina å spille gitar, og så spiser det av den førtifem-minutteren som allerede er ganske kort.»

Pernille sier altså noe om forholdet mellom et lite fag og læreplanen, og at dette er begrensende for henne. Det kommer frem senere i intervjuet at om Pernille hadde hatt mer tid så er det mye hun ville ha tatt mer tak i, og hun gir da uttrykk for at hun ville hatt mer dybdelæring innenfor hvert enkelt hovedområde. Det kan virke som at Pernille har høye ambisjoner i musikkfaget, men at dette begrenses av rammefaktorene, og da særlig med tanke på tid. Denne tidsenheten er noe som er vanskelig å endre på, fordi den reguleres av styresmakter.

Videre forteller Pernille derimot at de har veldig mye musikkutstyr, og at de har en ledelse som har «forbilledlige holdninger» til musikkfaget, og at hun synes dette er helt fantastisk: *«[...] de har gitt masse penger til det fra start, og noen år så har vi fått kjøpt masse musikkutstyr. Så, ehm, de fleste skoler er ikke i nærheten av det vi har, vi har tre svære fine trommesett, vi har masse, vi har, altså jeg har fått kjøpe hva jeg vil nærmest, og så har vi på en måte sagt «stopp», for nå har vi alt vi trenger, og så fyller vi bare på med, eh, gitarstrenger og plekter og trommestikker og liksom sånne typer ting»*

Jeg forstår av dette at det primært er tiden som er utfordrende for Pernille i hennes diskursive rom. Hun sier hun har en ledelse som har gitt masse penger fra start, og sammenlikner dette med andre skoler, som «ikke er i nærheten» av det de har. På dette området setter Pernille sitt arbeidssted høyt, og til og med over andre arbeidsteder, som kanskje kan si noe om at Pernille befinner seg innenfor et diskursivt rom der musikkfaget kanskje er prioritert og verdsatt.

Om kollegaers og ledelsens holdninger til faget forteller hun følgende:

«[...] jeg tror nok de ser en verdi i det, men... men hvis de skulle sagt liksom hva er det viktigste faget for dem så tror jeg nok ikke de hadde nevnt det, da [musikkfaget]. [...] jeg gikk på barneskolen på nittitallet, og... eh... bare fra da til... og eeh... noen år frem, så har jo

faget blitt nedprioritert, da blitt mindre, det har blitt færre timer, i praktiske og estetiske fag generelt, da, ikke sant, så det er jo en holdning som kommer... fra... myndigheter, på et vis. Og så... og jeg tror nok det har vært med på prege... hold... de holdningene har på en måte spredt seg, sant, over tid, da. Mm.»

I dette utsagnet refererer Pernille til andre maktposisjoner enn henne selv og hennes kollegaer. Hun sier noe om at holdningene til musikkfaget stammer fra myndigheter, og ved å påpeke at holdningene har spredt seg over tid så er hun i grunn inne på diskursteoriens grunnlag:

Diskurser er i stadig forandring, og de endres i takt med språket, og de endres i takt med de små nyansene i hvordan en taler om for eksempel et fenomen. Pernille synes å være bevisst på at enkelte oppfatninger og holdninger er noe som festes i samfunnet, og som da igjen kan ha stor påvirkning på hvordan for eksempel musikkfaget behandles.

4.2.4 Informant D: Portrett av «Gregor»

Jeg har valgt å gi informant D pseudonymet «Gregor». Gregor er i informantutvalget «musikklærere *uten* formell musikkutdanning».

Gregor har pedagogisk utdanning, og har jobbet som musikklærer i fem år. Han underviser også i flere andre fag, og er lærer på ungdomsskolen. Han underviser i musikk på 9. og 10. trinn. Gregor forteller at han har en god teoretisk forståelse av musikk, og at han spiller bass, gitar, klarinett, saksofon og ulike perkusjonsinstrumenter. Når jeg spør Gregor om hvorfor han valgte å undervise i musikk forteller han at det er fordi han har spilt musikk i tretti år, at han behersker mange instrumenter og at han forstår musikk. Han sier også at det er det at man jobber på en grunnskole hvor man er allmennlærer og underviser på tvers av fag, og at det er det at han også har en spesiell interesse for musikk som fag på grunnskolen.

Jeg spør Gregor om han kan beskrive hva han liker med musikkfaget, og han svarer da følgende:

«Det er jo... i sin helhet som et estetisk fag, og som en allmenndannende fag, fordi at... musikk så... det ene er det at i grunn... ungdomsskolen så bryter det av mønsteret i den vanlige klasseromsundervisningen, hvis man kan si «den vanlige klasseromsundervisningen».

Her representerer Gregor to av diskursene som jeg har identifisert som gjengangere i de fleste intervjuene: Diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon. Dette vil jeg komme tilbake til under de ulike diskursoverskriftene. Han sier også noe om at musikkfaget bryter mønsteret i «den

vanlige klasseromsundervisningen». Her antar jeg at Gregor snakker ut ifra subjektposisjonen som allmennlærer, da han også underviser i enkelte basisfag, og vet hvordan denne undervisningen «som oftest» foregår. Jeg antar også at han antyder denne brytningen som noe positivt, og til og med kanskje som et slags «avbrekk» fra det «vanlige».

Jeg spør Gregor om rammene er begrensende for hans undervisning. Gregor peker kun på at musikkrommet har dårlig akustikk, men at størrelsen er bra, og at de har godt med utstyr. Med andre ord virker Gregor fornøyd med rammene rundt sin undervisning, og påpeker til slutt at han ikke mener musikkfaget skulle hatt flere timer, og begrunner dette senere i intervjuet med at han lett kan få til dobbelttimer i musikk der han vil, og at det kan være utmattende å ha mer enn én time musikk. Her snakker Gregor ut ifra subjektposisjonen som musikkklærer, da det virker som at han snakker ut ifra erfaringer han har gjort seg med musikkfaget, angående utmattelse i faget. Videre i Gregors utsagn om musikkfagets rammer forteller han følgende:

«Ehm... når det gjelder planlegging og fagsamarbeid... så kommer jeg litt til kort. I år så er det bare jeg som har musikk. Det er bare meg jeg kan sparre med, jeg har musikk på hele ungdomsskolen, sant, så... jeg har ingen andre å sparre med, da må jeg snakke med kulturskolen eller andre. Andre musikkklærere»

Med andre ord virker det som at Gregors utfordringer i større grad omhandler kommunikasjonen med andre kolleger. Innenfor Gregors diskursive rom er det kanskje mangel på fagsamarbeid og kommunikasjon, og Gregor gir uttrykk for at dette er negativt. Han sier også at hvis han skal snakke med noen, så må han snakke med kulturskolen eller andre musikkklærere. Med andre ord må han ut av sitt eget diskursive rom og inn i et annet for å finne noen å «sparre» med. Når jeg spør Gregor om hvordan han opplever kollegaene og ledelsens holdninger til musikkfaget svarer han følgende:

«Den synes jeg har stor aksept. Ja. Eh, tilbakemelding og sånn som jeg får fra ledelse og fra... fra andre lærere er at de... eh... at elevene trives i musikk. Ja, det, mange gleder seg til de timene der, og at når vi drar en og annen liten konsert eller liknende, så... eh... så, altså, andre lærere setter pris på det, da. Ja. Noen av kommentarene jeg også får er det at de skjønner ikke hvordan jeg kan ha musikk alene på to... trinn, alene. Eh... og at jeg kan stå å dirigere et skolekor, et trinn alene, eller to trinn.»

Det er tydelig at Gregors diskursive rom innebærer et miljø som bekrefter Gregors rolle som musikkklærer. Han får tilbakemeldinger fra kollegaer som indirekte setter han i en høyere

subjektposisjon. Holdningene i Gregors nærmeste arbeidsmiljø vil antakeligvis påvirke hvordan Gregor taler om faget.

4.2.5 Informant E: Portrett av «Sidsel»

Jeg har valgt å gi informant E pseudonymet «Sidsel». Sidsel er i informantutvalget «musikklærere *uten* formell musikkutdanning».

Sidsel har en pedagogisk utdanning bak seg, og har jobbet som lærer i 17 og et halvt år. Hun har også vært musikklærer i 16 år. Sidsel har hele tiden jobbet ved samme skole, og hun underviser i flere fag enn bare musikk. Hun underviser i musikk på 1., 2., 5., 6., og 7. trinn, men disse trinnene er slått sammen i to grupper, da de er en liten skole. Da hun skulle velge utdanningsretning valgte hun å ikke ta musikk, og dette var fordi hun trodde man måtte kunne noter for å ta det som fag, og det kunne hun ikke. Hun forteller at hun hadde veldig lyst til å ta musikk som fag fordi hun er veldig glad i musikk generelt, men at hun ikke ville møte på «nederlag etter nederlag» fordi «dette kan hun ikke». Hun valgte dermed andre fag, og forteller at om hun visste at det ikke var et krav om å kunne noter så hadde hun valgt annerledes. Sidsel har sunget i kor i 10-12 år, og synger masse til hjemmebruk. Når jeg spør Sidsel om hva hun liker med musikkfaget svarer hun følgende:

«At det kan bringe så mye følelser frem, både gode og dårlige følelser liksom, at... uansett hva slags sinnsstemning du har, så kan du finne en musikktype som dekker det, eh... både bare melodiose ting og sant, menne, tekster og... så... og så det å få eksperimentere med lyd, jeg synes det er veldig artig, da, så jeg plager jo ungene til å gjøre ganske mye forskjellig, i og med at jeg ikke spiller noe instrument selv, så... blir det litt sånn bøttetromming [...] For det blir jo sånn at når, når man ikke har utdanning i faget, så må man bare prøve et eller annet, for det står at de skal få eksperimentere litt instrumenter. Så da... ja. Prøve så godt man kan.»

I sitt utsagn representerer Sidsel først og fremst diskursen om musikkens egenverdi, men også kanskje som terapeutisk middel. Sidsel sier at det finnes en musikktype for enhver sinnsstemning, og dette sier kanskje noe om at Sidsel er opptatt av musikkens eksistensielle erfaringer, og hvilken følelsesmessig gevinst en kan få av musikk. Hun sier også noe om å få eksperimentere med lyd, og dette vil jeg anta at har noe å gjøre med det å utforske, oppdage og å utvide musikken. Når hun så presiserer indirekte at hun ikke har utdanning innenfor musikkfaget, og at man derfor bare må prøve et eller annet, så gjør det at jeg umiddelbart blir usikker på Sidsels subjektposisjon i dette utsagnet. På den ene siden virker det som at Sidsel

snakker ut ifra subjektposisjonen som musikk lærer, men på den andre siden så får jeg ikke en umiddelbar følelse av at hun selv identifiserer seg selv helt som musikk lærer. Ordlyden i slutten av dette utsagnet får meg til å undres om Sidsel nesten unnskylder seg selv, eller om hun bare vil presisere at mangel på formell utdanning gjør det mer utfordrende for henne å lage gode undervisningsopplegg. Utsagnet «*Mine begrensninger skal ikke legge noen hindringer for at de ikke skal få lov til å prøve seg litt frem*», som hun sier senere i intervjuet, støtter denne tolkningen. Hun gir uansett inntrykk av at hun prøver så godt hun kan når det kommer til å lage gode undervisningsopplegg. For å få et innblikk i Sidsels diskursive rom spør jeg henne, på samme måte som med de andre informantene, om hun opplever at rammene er begrensende for hennes undervisning:

«Man skulle jo ønske at hadde mer utstyr, selv om det har med penger å gjøre, for, for eksempel boomwhackers'ene har jeg jo kjøpt selv, de er jo mine, eh, skulle jo gjerne trengt å kjøpt ekspansjons-sett, og kopper sånn at du kan oktavere de, ehm... men vi har jo ikke penger til det, og så da... heh, bøttetrommene våre det er jo forbøtter i fra noe hest, stall en eller annen plass, som vi slår på. Sånn at vi må hele tiden prøve å finne ting som er enkelt, helst gratis. Eh... så det er økonomien som legger begrensninger på hvor mye musikalitet du kan ha, da. Eh, det synes jeg jo er litt synd.»

Sidsel er tydelig på at det er økonomien som legger begrensninger på musikkundervisningen. Det kommer frem flere ganger i intervjuet at skolen til Sidsel har dårlig økonomi og at musikk lærerne må være kreative for å kunne la elevene utfolde seg musikalsk. Likevel får jeg ikke noe inntrykk av at Sidsel er misfornøyd med skolens *prioriteringer*, da hun senere i intervjuet forteller at skolen har en «*positiv adspredelse*» av holdninger til musikkfaget. I Sidsels diskursive rom kan det virke som at hvert fall hun, og kanskje kolleger, har akseptert at økonomien er lite foranderlig, og at det er musikk lærerne selv som må ta affære i forhold til utstyr, som da ved å for eksempel kjøpe selv eller å lage av andre ting. Videre, under samme spørsmål, forteller Sidsel om en hverdag med autonomi:

«Menne... ellers så synes jeg vi får frie tøyler til å... gjøre egentlig hva vi vil i musikktime, for det er litt sånn... «du har Kunnskapsløftet, jeg forventer at du gjør jobben din, jeg går ikke å sjekker det». [...] Så... så det er økonomien som jeg synes er litt sånn... det er den som legger en litt demper på hva du kan finne på, da. Men ellers så er det ganske fritt frem, det... «gjør som du vil»»

Sidsel snakker positivt om friheten hun har som musikk lærer, og forklarer forventningene som ledelsen har til henne. Her gir hun uttrykk for at ledelsen er fornøyd så lenge hun følger Kunnskapsløftet, og at de ikke følger særlig med på om dette faktisk blir gjennomført. Med andre ord virker det som at Sidsel har stor grad av autonomi som musikk lærer. Sidsel uttrykker at dette er greit, og presiserer enda en gang at det er økonomien som er begrensende. Likevel kommer det frem i intervjuet, på et senere tidspunkt, at Sidsel savner noen å diskutere musikkfaget med. Med andre ord kan det virke som at både Sidsel, Gregor og Viktor har en liknende problematikk. De har stor frihet, men friheten går på bekostningen av kommunikasjonen om musikkfaget med andre kolleger. Kommunikasjonen innenfor det diskursive rommet til disse informantene virker å være noe fraværende.

For å få et innblikk i Sidsels opplevelse av skolens og kollegaers holdninger til musikkfaget spør jeg henne om hvordan hun opplever at det snakkes om musikkfaget på hennes arbeidsplass. Hun svarer da følgende:

«Ja, det er hvert fall ikke negativt. Eh, positiv adspredelse liksom, og... Men de blir jo litt sånn «ja, hva synes du? Hva mener du? Du kan jo musikk», men «nei, jeg kan ikke musikk», «jo, men du synger jo», «ja, men det å synge er jo en veldig del av musikkfaget, liksom», «ja, men... jeg er enig, vi gjør det sånn», hehehe...»

Sidsel gir et lite inntrykk av at kollegiet (og ledelse?) kanskje er litt avhengige av Sidsels kompetanse i faget. Sidsel drar seg selv, igjen, litt ut av subjektposisjonen som musikk lærer, og påpeker at hun «ikke kan musikk». Slik jeg forstår dette kan det virke som at skolemiljøets oppfatninger av Sidsels musikk lærer kompetanse er noe annerledes enn Sidsels oppfatning av egen kompetanse. Det kan dermed virke som at det eksisterer en slags «uenighet» innenfor Sidsels diskursive rom, der det kjempes om oppfatningene av Sidsels fagkompetanse. I tillegg kan en kanskje her se en slags maktposisjon hos Sidsel, da hun blir tillagt en makt av kollegiet og ledelsen, som anser hennes kompetanse som større enn deres på det musikkfaglige feltet. Dette kan da gjøre at Sidsel kanskje kan ha gjennomslagskraft til å endre de musikkfaglige omstendighetene.

4.2.6 Informant F: Portrett av «Fredrik»

Jeg har valgt å gi informant F pseudonymet «Fredrik». Fredrik er i informantutvalget «musikk lærere uten formell musikkutdanning».

Per nå er Fredrik viserektor, men han har tidligere undervist en del i musikk. Fredrik har allmennutdanning og fordypning i flere fag, men musikk er ikke et av disse fagene. Han skal

også begynne på en master snart. Fredrik forteller videre at da han tok utdannelsen sin så ble det valgt *for* han hvilket fag han skulle ta fordypning i, og at det sto da mellom mat og helse og musikk. Han sier også at han har «måttet vært med» i andre musikk læreres musikkundervisning, da de har vært dårlige klasseledere. Han legger til at sånn sett så har han hatt musikk mer eller mindre hele tiden. Han sier også at han har undervist masse alene i musikk, og legger så til: «dessverre». Fredrik sier de har hatt andre musikk lærer på skolen to ganger tidligere som har syntes det har vært vanskelig å ha musikk, så per nå leier de en musikk lærer fra kulturskolen. Fredrik har tidligere undervist fast på mellomtrinnet, men er nå kun inne som lærer inni mellom. Jeg spør Fredrik om han kan fortelle litt om hva han liker med musikkfaget:

«Eh... jeg synes jo det er et utrolig fint fag å bruke... til, eh, det å la barn få utfordre seg, utfolde seg på andre områder enn bare de teoretiske. Ehm, jeg har selv, ehm... danset mye swing, så det har jeg tatt mye med inn i undervisning, dans, eh... drama, eh, jeg har spilt masse revy selv. Sånn at jeg føler meg ikke helt på bar bakke, kan du si, men det er alt det her med noteteknisk, og sangteknisk, og sånne her ting, det kan jo ikke jeg. Jeg synger femstemt alene, hehehe, ubevisst. Eh, men, men... jeg har nok, eh, dratt... eh, de kvalitetene som jeg kan bruke inn i musikkfaget, ehm, på dans, ehm...[...] pluss at du liksom da får brukt andre sanser. Eh, det synes jeg er helt supert.»

Jeg antar her at Fredrik tar subjektposisjonen som musikk lærer i den første delen av utsagnet, med at han så endrer til en subjektposisjon som ufaglært musikk lærer når han forteller om hva det er han ikke er trygg på i musikkfaget. I tråd med Sidsel, så synes også Fredrik at det notetekniske er utfordrende, men også det sangtekniske. Denne faglige usikkerheten som preger både Sidsel og Fredrik kan være med å både påvirke diskurser og handlinger i faget.

For å også få innblikk i Fredriks rammebetingelser spør jeg om hvordan rammene kan virke inn på musikkundervisningen de har på skolen. Her svarer Fredrik at de ikke har noe eget musikkrom, og at musikkutstyret «ikke er all verden», men han forteller likevel at de har klasesett med blokkfløyter, klasesett med gitarer, triangler, xylofoner, litt rytmeinstrumenter, mikrofoner og høyttalere. Fredrik peker derimot på noe annet som en utfordring innenfor musikkundervisningens rammer:

«[...] men, men utfordringen trur jeg er at... i en klasse... så er det alle barn i en klasse, altså, alle elevene vi har i en klasse, de er jo i alle timer, og da har du unger med ulike utfordringer, om det er... og diagnoser og alt sammen i samme klasse, og da får du faktisk et

problem, fordi at mange utav de ungene sliter med å sitte i ro, så er det forskjellige interesser, noen synes jo musikk er kjempeartig, mens noen synes musikk er kjempe kjedelig, som ikke har noe interesse for det, og så er det kanskje barn med dårlig selvtillit, som ikke tørr å by på seg selv, og så står de heller i ro og er stille, ehm, og ikke interesserer seg for det, kanskje mange egentlig, egentlig interesserer seg for det, men de er redd for å vise seg selv, de har ikke selvtillit nok. Så i mitt hode så er det jo faktisk sånn at... eller, kanskje ikke mitt hode, men det jeg skulle ønske var faktisk at unger som hadde interesse for det fikk mer tilbud om å kunne få være med på det, at ikke det skal være noe som alle skal være med på.»

I dette utsagnet kan det nesten umiddelbart virke som at Fredrik argumenterer *mot* musikk som fag i skolen, men senere i intervjuet presiserer Fredrik at musikk er viktig å ha i skolen. Slik jeg forstår akkurat dette bruker Fredrik to ulike *fortolkningsrepertoarer* når han snakker om musikkfaget i skolen. Dette er noe som jeg skal komme tilbake til under «diskursen om musikkens egenverdi», der jeg også skal vise til andre utsagn av Fredrik som støtter oppunder teorien om ulike fortolkningsrepertoarer. Fredrik later til å vektlegge barnas utfordringer i musikkfaget som en begrensning for læreren. Han anser dette som et problem, og sier blant annet at det ender med at barn med utfordringer heller står i ro og er stille, og ikke tørr å by på seg selv. Dette utsagnet står som en slags motpol i legitimeringen av musikkfaget, selv om Fredrik antakeligvis kun forsøker å skissere en utfordring som både går utover elevene og lærerne. I dette utsagnet tar Fredrik antakeligvis subjektposisjon som pedagog, i og med at han vokter hvordan for eksempel diagnoser han legge en brems på musikalske opplevelser. I Fredriks diskursive rom kan det virke som at barnas forutsetninger står sentralt, og at dette påvirker hvordan Fredrik legitimerer eller ikke legitimerer musikkfaget i grunnskolen.

Jeg spør Fredrik om hvordan han tror kollegaene sine snakker om musikkfaget:

«Nei, det er... jeg vet at det er en utfordring. Eh... eh, det er... litt frustrasjon, fordi at man ikke føler at man har kompetanse til det, eh... og det er en... det er litt sånn, jeg bruker å kalle det litt for, litt for stebarnet i skolen, for at det er så få som går rundt omkring og har musikalsk utdanning, og som føler seg kompetent til å gjøre det. Ehm... og så er det jo det her med utfordringer med elever som ikke... takler det rett og slett. Som gjør at det er vanskelig.»

Fredrik benevner musikkfaget som «stebarnet i skolen» opptil flere ganger i løpet av intervjuet. Jeg får et inntrykk av at han referer til musikkfaget som noe som ikke får den oppmerksomheten det burde hatt. Det er likevel interessant at Fredrik igjen trekker frem

barnas forutsetninger for å delta i musikkfaget når han snakker om kollegaers oppfatninger. Det er tydelig for meg at dette er noe som engasjerer Fredrik. Han gir uttrykk for at han er opptatt av både barnas og lærernes velbehag i musikkundervisningen. Elevene står med andre ord svært sterkt i Fredriks diskursive rom.

4.3 Vurdering og fagkompetanse

Jeg har nå introdusert alle musikk lærerne, samt gitt et innblikk i deres diskursive rom. I gjennomgangen av alle intervjuene skulle det vise seg at det var flere diskurser både innenfor og utenfor legitimeringsdiskursen som styrte musikk lærernes utsagn og handlinger. Jeg vil i dette kapitlet presentere de to diskursene og representasjonene som viste seg å påvirke legitimeringsdiskursene og musikk lærernes handlinger i faget. Jeg vil her vise til funnene og analysen av *vurderingsdiskursen og diskursen om fagkompetanse*.

4.3.1 Vurderingsdiskursen

Et av hovedspørsmålene mine i intervjuguiden handlet om hvordan musikk lærerne opplevde krav om vurdering i musikkfaget. Det viste seg at det nesten var en samstemthet om at dette var utfordrende for musikk lærerne, og det viste seg at det var mange faktorer som påvirket deres arbeid med vurdering i musikkfaget. Viktor uttrykker for eksempel at han opplever vurdering av elevene som utfordrende på grunn av klassestørrelsene:

«Nei, det er veldig vanskelig å gi tilbakemelding på hva de gjør [...] men så er det veldig mange som er sånn «jeg, jeg aner ikke», hehe, og hva deres forutsetninger er liksom, i det hele tatt. Fordi jeg får ikke gjort noen vurderinger på de når jeg har de seksti minutter og har så mange elever, og har mer enn nok med å få gjennomført økta, så, så det, ja [...]»

Viktor uttrykker flere ganger i intervjuet at hans største utfordring har vært at han har hatt for mange elever i hver klasse. Ifølge Viktor setter dette både en brems for det han har lyst til å få til med elevene i musikkundervisningen, og vurderingene av elevene. Det er tydelig at noen av rammene rundt Viktors undervisning påvirker hans handlinger i musikkundervisningen, og dette påvirker også hans oppfatninger av faget. Når jeg og Pernille snakker om vurdering i musikkfaget gir hun uttrykk for at hun synes at karakterpresset er ugunstig: *«[...] at de i akkurat det faget kunne fått ha full fred til å bare ha det gøy, og så... være med å lære noe uten det karakterpresset»*. Dette er noe som Pernille også uttrykker tidligere i intervjuet, og når hun ellers prater om musikkfaget gir hun uttrykk for at hun vektlegger musikkopplevelser i stor grad. Slik jeg forstår Pernille er det viktigere for henne at elevene trives med det de gjør, enn at de skal oppfylle de formelle kravene. Maktposisjonene som påvirker Pernilles

diskursive rom vil her kanskje bli utfordret til en viss grad, i og med at Pernille antyder en viss uenighet når det kommer til karaktersetting i faget. Samtidig påpeker hun at vurdering er viktig, og at dette er noe de jobber mye med. Gregor uttrykker at det er vanskelig å få til tilstrekkelig med undervisvurdering i faget, og at det er utfordrende å finne de riktige vurderingsformene:

«Nei, det er vanskelig. Eh... eh... det er fryktelig mye planlegging. Eh... til det, sånn at... man må bare ta noen valg og velge noe bort, for å kunne... kunne ta det ene, du har en utøvende del, så har du den teoretiske del, og den teoretiske delen den blir... minimal hos meg [...] men det å få... tilstrekkelig med undervisvurdering er... i musikkfaget er vanskelig [...] Mm. Men å finne de riktige vurderingsformene er alltid en utfordring. Ja, det er vanskelig.»

Gregor sier han må velge noe bort, til fordel for noe annet, når han skal vurdere, og i dette tilfellet er det den teoretiske delen som blir nedprioritert. Når Gregor snakker om musikkfaget uttrykker han senere i intervjuet at det viktigste for han i musikkfaget er at elevene skal forstå gleden med musikk, og dette sier meg også noe om at vurdering generelt kanskje ikke blir særlig styrende i Gregors diskursive rom. Det kan virke som at diskursen om musikkens egenverdi er noe styrende for Gregor og Pernilles vurderingspraksis.

En refleksjon jeg gjorde meg her er at når noe blir utfordrende for oss mennesker kan det være vi skyver det litt til side og retter fokuset mot andre områder som vi anser som viktige. Dette er noe som Sidsel uttrykker i sitt intervju, når hun forteller om prosjektene de gjør, og vurderingene av disse:

«Man utsetter det i det lengste det man egentlig ikke føler seg kompatibel på. Kompatibel, kompatabel, komfortabel! Herregud. Mm. [...] Menne, da, da står det stort sett om innsatsen, altså [...] Det er jo et av de fagene som står lengst ned på halvårsvurderingen, liksom, på de andre hovedfagene så pleier vi å skrive ganske mye, men musikken den blir litt tynn [...] Ja. Det blir synsing, da. «Jeg tror at jeg skal skrive det her»».

Sidsel uttrykker tidligere i intervjuet at hun føler på en manglende kompetanse i musikkfaget, og dette vil da antakeligvis påvirke hvordan hun opplever krav om vurdering. Sidsel uttrykker at hun vurderer mer subjektivt enn objektivt når hun sier at det blir «synsing». Når Sidsel forteller om hva hun vektlegger i faget sier hun at det er viktig at elevene får eksperimentere med instrumenter og utforske faget, og dette kan også være koblet opp mot vurdering, i og med at det er vanskelig for Sidsel å vurdere noe helt konkret i faget. Hun forteller også at hun i større grad vurderer innsats i faget, og dette kan ha en sammenheng med at hun kjenner på

mangelen på kompetanse. Sidsel er ikke den eneste som uttrykker dette. Fredrik forteller også at hans vurderinger forholder seg mest til elevenes innsats i faget:

«[...] det er klart at det som jeg har fokusert på, det er jo innsats. Og, og holdninger til faget, fordi at jeg har ikke noe forutsetninger for å si om din unge er flink å synge eller ikke, eller er flink å spille eller... men altså, deltakelse, innsats og holdning er det jeg har liksom brukt å fokusere på. Eh, og det tenker jeg at det er noe som jeg kan si noe om, men, men om det er musikalsk eller ikke det har null formening om og si noe om.»

Fredrik peker på at han ikke har noen forutsetninger for å gi noen konkrete vurderinger i faget, så slik jeg tolker dette kjenner også Fredrik på mangelen på kompetanse i faget. Med andre ord preges både Sidsel og Fredrik av en viss usikkerhet i faget, mens Viktor peker på rammene rundt undervisningen som utfordrende for vurdering. Gregor synes det er utfordrende å finne de riktige vurderingsformene og peker på utilstrekkelig med tid til å vurdere alt. Pernille ønsker et nedtonet karakterpress i faget, men synes likevel vurdering er viktig. Peder uttrykker noe av det samme som Pernille i sitt intervju gjennom følgende utsagn: *«når vi jobber så er de til vurdering, og, eh, og jeg prøver å tone ned karakter, eh, vurderingene, så mye som mulig.»* Peder sier tidligere i intervjuet at han bruker mye tid på å forklare elevene hvordan de vurderes, men også at han prøver å tone det ned så mye som mulig. Dette kan være koblet til at Peder vokter musikkglede i sin undervisning. Peder bruker her to ulike fortolkningsrepertoarer, og dette kan være fordi han på den ene siden vil fremstå som en lærer som er ansvarlig for elevenes læring, men som samtidig vil at elevene skal rette fokuset mot opplevelsene i faget, da han uttrykker tidligere i intervjuet at dette er viktig for ham. Kort oppsummert er kravet om vurdering i musikkfaget utfordrende for de fleste informantene jeg intervjuet, og i flere av tilfellene ser jeg at diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om fagkompetanse er noe styrende for musikk lærernes vurderingspraksis.

4.3.2 Diskursen om fagkompetanse

I løpet av intervjuene kunne jeg se at hvordan informantene oppfattet egen kompetanse kunne virke styrende for deres utsagn og handlinger i musikkfaget. Dette gjaldt særlig Sidsel og Fredrik, men samtidig oppdaget jeg at de fire andre informantene *ikke* uttalte seg så mye om fagkompetanse, og dette i seg selv kan være et funn. Dette skal jeg komme tilbake til senere i dette underkapitlet.

Viktor har som nevnt tidligere fokusert mye på utfordringene ved å ha for store klasser i musikkfaget, men peker også på kompetanse i faget:

«[...] I tillegg så er det et fag som er veldig vanskelig å undervise i hvis ikke du har noe kompetanse.»

Her understreker han altså viktigheten av å ha kompetanse i faget. Viktor skisserer tidligere musikkfaget som utfordrende selv om man har kompetanse, så dette kan indikere at det ville vært enda vanskeligere for Viktor å gjøre jobben sin om han ikke hadde hatt den kompetansen han har. Sidsel påpeker at uten kompetanse i faget, så må man bare prøve seg frem:

«[...] For det blir jo sånn at når, når man ikke har utdanning i faget, så må man bare prøve et eller annet, for det står at de skal få eksperimentere litt instrumenter.»

Her refererer Sidsel til læreplanen i musikk (LK06) og de formelle forventningene som er gitt. Det virker som at Sidsel styres av dette, men også usikkerheten knyttet til egen kompetanse. Jeg får inntrykk av at Sidsel synes det er vanskelig å oppfylle læreplanens krav, og at dette kan være knyttet til forståelsen av kompetansemålene i musikkfaget:

«[...] Og så... er man ærlig og sier at «vet du hva? Det der målet, jeg skjønner ikke hva det er de mener vi skal gjøre», så bare «okei, vi googler det», eller vi spør på noe facebookgruppe, for der er man jo gjerne medlem i både musikk og kunst og håndverk og engelsk og spør om ting og tang, og da kan det jo hende man får et forslag, og så får man... «ta en hermetikkboks og fyll med erter, og riste laus»

Sidsel sier noe om at hun må utenfor sin institusjon for å rådføre seg, og at sosiale medier kan by på svar. Hun gir også uttrykk for at hun ikke alltid klarer å forstå hva de formelle forventningene til henne innebærer. Jeg får en følelse av at Sidsel ofte indirekte, og noen ganger direkte, snakker ned sin egen kompetanse. Gjennom følgende utsagn forteller hun indirekte at hun personlig har begrensninger i musikkfaget:

«Mine begrensninger skal ikke legge noen hindringer for at de ikke skal få lov til å prøve seg litt frem»

Dette utsagnet er, slik jeg tolker det, både positivt og negativt ladet. Hun har begrensninger, men dette skal ikke få stoppe elevene fra å utforske faget. Likevel virker det som at Sidsel innehar en gjennomgående usikkerhet angående egen fagkompetanse:

«Man utsetter det i det lengste det man egentlig ikke føler seg kompatibel på. Kompatibel, kompatabel, komfortabel! Herregud. Mm.»

Noe av det samme kan en se hos Fredrik:

«[...] Ja, for det er et av de fagene som jeg bruker å si det er, har jeg jo ikke faglig bakgrunn for. Jeg har jo ikke kompetanse i faget. Så det handler jo hele tiden om å sitte å se hvilke mål i Kunnskapsløftet eller L97, som jeg også jobbet for, etter, eh, hvordan skal man klare å gjennomføre det at ungene skal få en viss... eh... teoretisk bakgrunn på det, og... faglig kompetanse.»

Fredrik forteller altså at han har måttet støtte seg til læreplanene i musikk, og at dette kanskje kan ha fungert som en slags veileder for han. Han uttrykker likevel gjennom følgende utsagn at han ikke ser på sin egen musikkfaglige kompetanse som spesielt god:

«[...] jeg føler meg ikke helt på bar bakke, kan du si, men det er alt det her med noteteknisk, og sangteknisk, og sånne her ting, det kan jo ikke jeg. Jeg synger femstemt alene, hehehe, ubevisst.»

Hvordan Fredrik og Sidsel ser på sin egen kompetanse kan synes å styre hvordan de velger faginnhold, gjennomfører og vurderer i musikkfaget. Viktor påpeker at musikkfaget er vanskelig å undervise i uten kompetanse, og kanskje setter han her fingeren på litt av det som Fredrik og Sidsel opplever. Pernille «re-representerer» noen elevers utsagn når hun forteller at de tidligere har hatt en musikklærer uten musikkfaglig kompetanse:

«[...] «heeele sjuende trinn, hehe, i hver musikktime», så sang de Optimist av Jan Teigen, fordi det var den sangen læreren var mest glad i, og kunne spille på piano, så det hadde de øvd på et år liksom, så de blir nok litt overraska i starten over nivå og hva vi forventer og sånt, ehm, og så får de på en måte en ny respekt for faget, da.»

Pernille sier altså indirekte noe om at hennes fagkompetanse er av stor betydning for innholdet i musikkundervisningen, og at dette kan bidra til en økt respekt for faget. Med andre ord virker Pernille sikker på egen kompetanse, og det kan se ut til at hun ser på egen kompetanse som betydningsfull både for elevene og fagets omdømme. Pernille uttrykker også gjennom neste utsagn at hvis du ikke har kompetanse på området så bør du kanskje utvise en slags forsiktighet når du uttrykker egne meninger:

«Jeg merker jo av og til, heh, i all ydmykhet, at eeeh... ikke alle har utdanning, og... tar med seg sin realkompetanse bare inn i det, og så har jeg didaktikken på plass, som er fryktelig

viktig. Jeg sier at «det må du gjerne mene, men det kan du ikke si da», på en måte, også jeg, jeg er jo ikke noe sånn konfliktsky, så jeg pleier å si ifra hvis jeg tenker at noe må... Ja. Hva som er lurt å si og ikke eller hva som er lurt å gjøre.»

Her eksisterer det altså en oppfatning av hva som er rett og galt å uttale seg om og hva som er rett og galt og gjøre. En kan si at Pernille her gir uttrykk for de regler som eksisterer innenfor hennes diskursive rom, og at hvis en uten fagkompetanse skulle uttale seg om noe som kanskje ikke gir mening, så vil dette bli slått ned på ganske raskt. Igjen markerer Pernille et slags maktforhold ovenfor de som ikke innehar fagkompetanse, og antyder en viss selvsikkerhet ovenfor egen fagkompetanse. Sidsel derimot antyder indirekte at hun nesten snakker ned egen kompetanse når hun forteller om kommunikasjonen mellom henne og ledelsen:

«[...] Men de blir jo litt sånn «ja, hva synes du? Hva mener du? Du kan jo musikk», men «nei, jeg kan ikke musikk», «jo, men du synger jo», «ja, men det å synge er jo en veldig del av musikkfaget, liksom» [...]»

Diskursen om fagkompetanse blir representert i flere av intervjuene, men det er i størst grad Sidsel og Fredrik som representerer denne diskursen. Når en skal gjøre en diskursanalyse er det også viktig å lete etter det som *ikke* blir sagt, og i dette tilfellet er det da flere av musikklererne som taler lite eller ingenting gjennom diskursen om fagkompetanse. Slik jeg ser dette kan dette handle om graden av usikkerhet angående egen fagkompetanse. Det kan virke som at Sidsel og Fredrik har et større behov for å uttrykke sin usikkerhet, og kanskje fordi de ikke ønsker å fremstå som «bedrevitere» ovenfor meg, i mangel på andre ord. Dette kan ha noe å gjøre med det maktforholdet som eksisterer mellom meg og informantene i intervjusituasjonen, da informantene er klar over at jeg innehar en del mer formell fagkompetanse enn de i musikk. De andre informantene derimot synes ikke å preges av en faglig usikkerhet, og kanskje kan dette ha noe å gjøre med at maktforholdet er snudd i intervjusituasjonen med disse, der de innehar mer formell og uformell fagkompetanse og erfaring i sin subjektposisjon som utdannet musikklerer enn meg som fortsatt er student. Gregor har heller ikke formell fagkompetanse i musikk, men har 30 års erfaring som utøvende musiker, og dette kan være årsaken til at ikke han deler Sidsel og Fredriks usikkerhet.

4.4 Musikkens funksjoner

I dette delkapitlet vil jeg strukturere intervjuutsagnene etter den ene store diskursen jeg fant, som jeg har valgt å kalle «diskursen om musikkens egenverdi» og de fem mindre diskursene

som jeg har identifisert i intervjuene. Ved å strukturere intervjuutsagnene på denne måten vil en lettere få oversikt over hva det er som faktisk blir sagt i intervjuene, og hvordan musikk lærerne faktisk legitimerer musikkfaget. Varkøy (2003) skriver at både i musikkpedagogisk litteratur og i læreplaner tillegges musikken høyst ulike funksjoner, historisk sett. Han skriver også at en kan finne alt fra hedonistiske nytelsesfunksjoner til konkrete nyttefunksjoner, og sistnevnte omhandler da gjerne om pedagogiske bestrebelser (Varkøy, 2003). Jeg har gjennom min analyse sett at musikk lærerne tillegger musikken mange ulike funksjoner, og dette påvirker ikke bare hvordan musikkfaget legitimeres, men også hvordan musikk lærerne underviser i musikk, hva de venter i utvalget av faginnhold, vurdering og hvilket fagsyn de har.

Neumann (2001) presiserer i det første skrittet for diskursanalyse viktigheten med å avgrense det som skal studeres. Hvor man skal trekke grensene for diskursen er et valg som må tas for hver enkelt diskursanalyse (Neumann, 2001). Jeg har valgt å avgrense analysen til å omhandle de legitimeringsdiskursene som framkommer av intervjuene. Språket og kategoriene bestemmer hvordan ting kommer silt gjennom det som kommer mellom oss og verden (Neumann, 2001). Diskursanalyse handler om aksept av konflikt og usikkerhet mellom disse representasjonene, og diskursanalytikerens oppgave, rent metodisk, er å finne frem til disse representasjonene (Neumann, 2001).

4.4.1 Diskursen om musikkens egenverdi

Tanken bak denne diskursen er en oppfatning om at man gjennom musikk kan få innsikt i de dypeste følelser, og hvordan vi kan erkjenne vårt eget vesen gjennom musikk. Med andre ord er det hva musikken berører i oss på et følelsesmessig nivå og hvordan vi erkjenner disse følelsene via musikk. Samtidig handler det om *opplevelsen* av musikk. Det å kunne uttrykke seg gjennom musikk er også noe som blir representert gjennom denne diskursen. Denne oppfatningen kan føres tilbake til antikkens tenkere (Varkøy, 2003), og er også noe som til dags dato blir uttrykt i både LK06 og LK20s læreplan i musikk. Vel å merke vil LK06 i skrivende stund gradvis utgå, for så å gå over i LK20. Jeg har likevel valgt å i hovedsak rette fokuset mot LK06 sine formuleringer om musikkfaget i min analyse, da det er tydelig at musikk lærerne jeg intervjuet gikk ut ifra denne da vi snakket om musikkfaget. Under «Formål» i læreplanen i musikk (LK6) kan en finne representasjoner av musikkens egenverdi, og det blir blant annet formulert på følgende måte: «*Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted*

og kultur. (Udir, 2006)». I tillegg formuleres «musikkopplevelse» som uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs, og at erkjennelsen av dette ligger i å forstå at kjennskap til og kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk er det som sammenlagt danner grunnlaget for musikkopplevelsen, og dette er da forstått som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Udir, 2006).

Flere av informantene argumenterte for musikkfaget ved å representere musikk som noe som vekker følelser, og som kan gjenspeile våre sinnsstemninger. Peder er en av lærerne som trekker frem *musikkglede* som en sentral del av musikkfaget:

«[...] Ehm, nei, eh, jo, det er på en måte, jeg følte vel at jeg opplevde, eh, at en kan, eh, spre musikkglede når jeg var ute i praksis [...].»

Peder valgte å undervise i musikk fordi han opplevde at han kunne spre musikkglede da han var i praksis. Peder taler gjennom subjektposisjonen «musikkklærerstudent» når han forteller om opplevelsen han fikk i praksis. Musikkglede Peder opplevde i praksis er kanskje noe han ønsket å dele med andre. Sidsel er også inne på følelsesaspektet ved musikk når hun forteller hva hun liker med musikkfaget:

«At det kan bringe så mye følelser frem, både gode og dårlige følelser liksom, at... uansett hva slags sinnsstemning du har, så kan du finne en musikktype som dekker det, eh... både bare melodiose ting og sant, menne, tekster [...].»

Sidsel er ikke bare inne på musikkglede, men legger også vekt på «dårlige følelser». Sidsels representasjon av «dårlige følelser» er her positivt ladet. Hun trekker frem at man kan finne en musikktype som dekker alle sinnsstemninger, og her er hun helt konkret inne på musikkens egenverdi. Jeg får inntrykk av at musikk som en arena for å få kontakt med egne følelser er noe Sidsel vektlegger i stor grad når hun underviser i musikk. Sidsel understreker også at både det «klangmessige» (melodiose) ved musikken og det språklige (tekstene) i musikken kan bringe frem mange følelser. Viktor forteller også at han vektlegger «føledelen» når vi snakker om vurdering i musikkfaget:

«[...] og jeg føler at det er ikke helt der fokuset bør ligge heller, da [på vurdering], på det nivået [på barneskolen], at det fort liksom bør ligge på å prøve å inspirere, prøve å få de til å ha det gøy, og trigge en interesse, og sånn, og nysgjerrighet og føledelen, et fellesskap, og en glede ved det [...].»

Viktor er opptatt av å inspirere elevene, at musikk kan trigge «føledelen» og at de skal ha et fellesskap i musikk, men vektlegger ikke krav om vurdering like mye. Krav om undervisvurdering er en *regularitet* som er regulert av lovverk, og dette er dermed en forventning innenfor de fleste læreres diskursive rom. Likevel virker det som at Viktor distanserer seg litt fra dette og kanskje utfordrer det maktforholdet som foreligger i hans diskursive rom. Det er muligens ikke et aspekt som vektlegges i like stor grad innenfor Viktors diskursive rom. Viktor nevner derimot «føledelen» og «en glede ved det [musikk]» som viktige fokuspunkt i musikkfaget.

Pernille vektlegger også musikkens egenverdi, og representerer dette ved å snakke om musikk som en arena for «magiske følelser»:

«[...] Alle som har opplevd det, spesielt i samspill med andre, vet jo hvor magisk det kan føles og hvor vanskelig det er å beskrive det, men bare hvor fantastisk det kan være da [...]]»

Pernille vektlegger også opplevelsesaspektet i musikkfaget:

«Altså, det å, å, få ha musikkopplevelser, enten lytteopplevelser eller, eh... det å oppleve at man lager musikk, lager noe fint [...]]»

Her trekker Pernille inn både lytteopplevelser og skapeopplevelser i musikkfaget, og det virker som at dette, samt det å føle på hvor fantastisk musikkfaget kan være, er noe som står sterkt hos Pernille. Dette var også noe som Peder uttrykte i sitt intervju da vi snakket om hva han liker med musikkfaget:

«[...] at hver enkelt finner et eller annet som de kan på en måte ta tak i, og forstå med faget, og få noe ut av, få en, få en opplevelse av det. Ehm... det er litt, det er en oppdagelsesreise egentlig faget, synes jeg [...]]»

Peder ser på musikkfaget som en «oppdagelsesreise», og plasserer «opplevelse» som et viktig aspekt. Både Peder og Pernille representerer «opplevelser i musikkfaget» og vektlegger dette, samtidig som begge er inne på musikk som arena for å føle, og da særlig *positive* følelser. Sidsel og Viktor vektlegger også «føledelen» i musikkfaget, men Sidsel nyanserer dette i større grad ved å også fortelle om de «dårlige følelsene». Representasjonene av musikk som arena for følelser er dermed noe ulikt, og det virker som at Sidsel i større grad vektlegger hele følelsesaspektet i musikkfaget. «Gregor» uttrykker også at han vektlegger gleden ved musikk når jeg spør ham om hva som er viktig for ham i musikkfaget: *«Det er egentlig at de kan forstå gleden med musikk, først og fremst [...]]»*

I og med at Gregor presiserer «først og fremst» i slutten av utsagnet sier dette meg noe om at musikkglede settes høyt hos ham. Fredrik sier også noe om musikkglede, men velger å kalle dette for «muntrasjonspunkt»:

« [...] *Eh, pluss at det er jo et muntrasjonsråd, sånn, muntrasjonspunkt, musikk er jo munter, eh, muntert veldig ofte [...]*»

Slik som Peder, Pernille, Sidsel og Viktor er også Gregor og Fredrik inne på «musikkglede», men representasjonene er som nevnt ovenfor noe ulike. For Gregor handler det om å få elevene til å forstå at man kan få glede av musikk, mens for Fredrik så er musikken i seg selv glede, eller et «muntrasjonspunkt», og «stille jenter» kan få gunstig utbytte av musikkfaget. Samtidig så motsier Fredrik seg selv litt på et annet tidspunkt i intervjuet, der han uttrykker at musikkfaget kan være ugunstig for barn med dårlig selvtillit:

« [...] *noen synes jo musikk er kjempeartig, mens noen synes musikk er kjempe kjedelig, som ikke har noe interesse for det, og så er det kanskje barn med dårlig selvtillit, som ikke tør å by på seg selv, og så står de heller i ro og er stille, ehm, og ikke interesserer seg for det, kanskje mange egentlig, egentlig interesserer for det, men de er redd for å vise seg selv, de har ikke selvtillit nok [...]*»

Her kan det være vanskelig å forstå Fredrik, og om han vektlegger musikkens egenverdi eller ikke, så for å forsøke å forstå dette bedre tar jeg i bruk begrepet *fortolkningsrepertoar* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Fredrik uttrykker flere ganger i intervjuet at han er opptatt av elevenes velvære, og at deres utfoldelse er viktig. Her kan det være at Fredrik ser musikk som et godt middel for slike bestrebelser, til og med for «stille jenter». Samtidig legger han vekt på at barns diagnoser og forutsetninger kan være utfordrende for mange i musikkfaget, og dette kan kanskje da kobles til utsagnet om barn med dårlig selvtillit. Det kan med andre ord virke som at Fredrik bruker to ulike fortolkningsrepertoar ved at han på den ene siden ønsker å fremstå som en omsorgsperson, som ikke ønsker å presse barn inn i ubehagelige situasjoner, men som samtidig også kanskje ønsker å være en som vil legge til rette for at alle skal kunne bli sett og få muligheten til å uttrykke seg. Det virker som at subjektposisjonene «pedagog» og «musikklærer» kommer litt i konflikt med hverandre, og at to ulike representasjoner kjemper litt om hverandre.

Videre, i intervjuet med Gregor, trekker han frem skaperglede og det estetiske i musikkfaget:

«[...] musikk er kunst, vi lager noe, vi former noe, og det er egentlig den gleden, og den skapergleden i musikken. Derfor mener jeg musikk er viktig. Vi trenger musikk som et estetisk fag [...]»

Gregor vektlegger med andre ord den skapende og den estetiske delen av musikk som et sentralt punkt for å oppleve musikkglede. Det er tydelig at dette er noe som opptar Gregor når vi snakker om musikkfaget. Gleden ved å skape og å forme noe blir representert sterkt her, og Gregor konkluderer utsagnet ved å påpeke at det er på grunn av dette at vi trenger musikkfaget, og dette blir dermed et ganske konkret argument i Gregors intervju.

Sidsel forklarte i starten av intervjuet at hun mener musikk kan tilpasses enhver sinnsstemning, og senere i intervjuet utdyper hun dette i større grad:

«Få kontakt med følelsene dine, for det er mange unger som absolutt trenger... så... hvis du har en unge som ikke vil åpne seg for deg, og så kan du si at... kan ikke du finne en sang, som, eh... eh, liksom, kan... fortelle meg hvordan du har det. For du har jo mange unger som ikke vil snakke om, eh, vanskelige ting. Men musikken kan jo hjelpe deg til å fortelle lite grann [...]»

Her er Sidsel både inne på følelsesaspektet i musikken, og til og med kanskje følelsesregulering ved hjelp av musikk. Hun uttrykker også gjennom utsagnet «Men musikken kan jo hjelpe deg til å fortelle lite grann» at musikk kan formidle følelser for deg. Sidsel taler her gjennom diskursen om musikkens egenverdi, men også kanskje gjennom *diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjoner*. Her virker det som at Sidsel inntar subjektposisjonen som «omsorgsperson», da hun viser til hvordan musikk helt direkte kan hjelpe barn til å åpne seg. Det er åpenbart at elevene står sterkt i Sidsels diskursive rom, og dette viser hun også senere i intervjuet, da hun forteller at hun ville legitimert musikkfaget ved å legge vekt på enkeltelever og hvordan musikk særlig har en positiv innvirkning på disse.

Kort oppsummert så indikerer alle informantene at de vektlegger følelsesaspektet i musikk, og musikkglede, selv om dette blir representert på noe ulike måter. Likevel er kanskje Sidsel den musikklereren i mitt informantutvalg som fokuserer mest på dette, og som tydelig viser at en del av hennes diskursive rom er å legge til rette for at elevene skal få uttrykke sitt indre gjennom musikk. Diskursen om musikkens egenverdi påvirker også informantenes didaktiske valg, i den forstand at de vokter musikkopplevelser og musikkglede i deres undervisning, samtidig antydes det at noen av de velger å tone ned krav om vurdering.

4.4.2 Diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon

Tanken bak denne diskursen er at musikk har en verdi som identitetsfaktor og som sosialt oppdragende middel. Denne diskursen rommer altså representasjoner om musikkens betydning for menneskets utvikling og hvordan musikk kan ha allmenndannende funksjoner. Også her kan vi finne representasjoner i læreplanen (LK06) under «formål», og det er da blant annet formulert at musikk skal, som et allmenndannende kunstfag, gi elevene et grunnlag for å oppleve, forstå, reflektere over og ta del i musikalske uttrykk (Udir, 2006). Videre under «formål» står det nedfelt at faget kan, i et flerkulturelt samfunn, medvirke til positiv identitetsdanning, og dette gjennom å *«fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt* (Udir, 2006)». I tillegg er det formulert at den samlende kompetansen i musikk og dans skal komme individ og samfunn til gode. Med andre ord blir også den ovennevnte diskursen representert i læreplanen for LK06, og det er også svært tydelig at flere av musikk lærerne jeg intervjuet også innehar et syn om musikk som identitetsdannende og allmenndannende. Musikk som dannende fag ble tidlig nevnt i det første intervjuet jeg gjorde, som var med Peder:

«[...] men målet her er at vi skal liksom, se at det finnes noe mer der ute, og det finnes også en grunn til at musikken i dag som dere hører på er som han er og sånn. Eh, og jeg tenker at, at det ligger mye danning i på en måte det å, å se liksom linjene at, altså, forstå at ikke ting bare oppstår i et vakuum, da, ehm, at det er... ja. Idéene våre, de... de, vi kan stort sett trekke de tilbake til noen, det er ikke så lett å skjønne på ungdomsskolen. Ehm, men så jeg prøver å, jeg prøver å utvide, utvide verdensbildet litt [...]»

Når Peder her trekker frem danning i musikk, så virker det som at han definerer dette som å få en forståelse for musikkens utvikling og hva som kan påvirke våre musikalske idéer. Peder begrunner altså egen representasjon om musikk som dannende fag, og påpeker at han i praksis prøver å gjøre dette ved å utvide elevenes verdensbilde. Det kan med andre ord virke som at Peders oppfatning av musikk som dannende middel påvirker hans handlinger i klasserommet. Peder forteller også senere i intervjuet hva det er han mener med danning i musikkfaget: *«det er i alle fall noe av det som er, eh... eh, dannende i faget, tenker jeg, da, å, eh, trekke inn andre kulturtradisjoner.»*. Dette er i tråd med det Peder forteller når han sier at han forsøker å utvide elevenes verdensbilde, men samtidig så viser det seg at Peder bevisst unngår én bestemt kulturtradisjon, nemlig joik:

«[...] Jeg tenker at jeg kan undervise om det, men ikke i det. Og jeg kan ikke lære ungene å joike. [...] det er viktig at det er en, at det er en respekt i, i møte med andre kulturer, tenker jeg, da. Ja. Ehm... og det, hvis, altså... ja, bare for å ta joik, da, siden, siden det, siden de [Fagfornyelsen] har trukket det inn på den måten, da, så, så tenker jeg at det fort blir sånn der «etter-aping», altså, og det synes jeg, det synes jeg ikke, eh... det holder ikke, synes jeg [...]»

Peder er altså kanskje opptatt av å ikke krenke andre kulturer, og velger derfor å ikke undervise elevene i joik. Dette skulle vise seg og også være et problemområde for Gregor: *«Men, for eksempel i samenes dag så forventet de at jeg skulle stille opp med joik. Og det sier jeg, det gjør jeg ikke. Jeg får, jeg setter ikke opp en klasse til å joike, jeg kan ikke det selv, nei»*. Gregor sier også like etterpå at man ikke skal tulle med faget på denne måten. Både Peder og Gregor gir uttrykk for at ingen av de kan joike, og at de derfor ikke ønsker å begi seg ut på det, i respekt for den samiske kulturen. Ifølge Kunnskapsløftet sine kompetansemål i musikk skal elevene kunne joike et bredt utvalg joiker, både etter 4., 7. og 10. trinn (Udir, 2006). Med andre ord så bryter både Peder og Gregor med de formelle forventningene som foreligger ved å bevisst utelukke dette kompetansemålet. Her står representasjonen av «respekt for andre kulturer» så sterkt i deres diskursive rom at de utfordrer maktforholdet som eksisterer mellom de som musikk lærere og styresmaktene. Peder og Gregor retter likevel fokuset mot det kulturelle dannelsingsaspektet i musikkfaget, og særlig Peder later til å vekte dette i egen undervisning.

Når Pernille snakker om hva hun liker med musikkfaget forteller hun om hvordan det er for elever når de plutselig får være med i et band og når de får gjøre noe musikalsk som de har sett andre gjøre:

«[...] Den utviklinga da, den mestringsfølelsen de får, den opplevelsen de får [...]»

Pernille nevner altså tre positive effekter av å delta i et band, der de to førstnevnte kan plasseres under dannelsingsdiskursen. Pernille påpeker videre at fenomener som strekker seg utenfor det rent musikalske også er viktig for elevene:

«[...] det legger til rette for veldig mye mestring, og det legger til rette for mye sosialt, tenker jeg da. Eehm, litt andre ting enn det spesifikt musikalske, på en måte, som, som skjer da [...]»

Pernille påpeker her det instrumentelle synet på musikk, men viser også tidligere i intervjuet at hun har fokus på hva musikken i seg selv gjør med elevenes indre. Når det kommer til

«mestring», som Pernille er inne på flere ganger, så er dette noe som flere av de andre informantene også trekker frem. Sidsel vektet mestring gjennom utsagnet *«det er viktig for avbrekk, viktig for følelser, viktig for å føle mestring»*, og Fredrik trekker frem mestring i musikkfaget for enkeltelever: *«og jeg tror at musikkfaget kan by på... eh, mestring, fra... til elever som kanskje ikke mestrer på andre områder.»*.

Gregor beskriver også musikkfaget ut ifra et dannelsesperspektiv, og legger vekt på at det han liker med musikkfaget er at det er et estetisk fag og at det er et allmenndannende fag. Gregor nevner flere ganger i løpet av intervjuet at musikk er en arena for «å tørre», og at han synes at det å faktisk stå å synge i et klassekor foran en hel skole er viktigere å skryte av enn å ha fokus på selve kvaliteten i det de fremfører. Med andre ord kan det virke som at Gregor vektlegger elevenes mestring i sitt diskursive rom, og at musikk er en gunstig arena for nettopp dette. Sidsel viser også gjennom utsagnet *«det er enklere å kanskje føle mestring i musikk, enn å føle mestring i matematikk»* at premissene i musikkfaget er noe annerledes. Sidsel vektlegger også mestring i musikk senere i intervjuet, mens i følgende utsagn der jeg spør om hva hun liker med musikkfaget sier hun noe om utfoldelse: *«At folk kan skinne der selv om man ikke skinner noen andre plasser.»*

Fredrik vektlegger også disse aspektene ved musikkfaget, og da jeg skulle kategorisere hans intervjuutsagn oppdaget jeg at en overvekt av hans utsagn kunne legges under denne diskursen. Jeg har dermed måtte plukke ut de utsagnene som representerte Fredriks oppfatninger på best vis, og på mest nyansert vis. Fredrik representerer utfoldelse på flere måter i intervjuet, og han forteller ofte om hvor bra det er at barn får bruke flere sanser i musikkfaget. Som nevnt i presentasjonen og under «diskursen om musikkens egenverdi» bruker Fredrik ulike fortolkningsrepertoar når han taler om musikk som arena for utfoldelse, og dette har gjort det utfordrende å forstå enkelte representasjoner. Jeg vil likevel forsøke vise til de representasjonene som kanskje representerer Fredriks oppfatning av utfoldelse i musikkfaget best:

«[...] unger får lov til å uttrykke seg på en scene, og man ser hvilke unger som liksom blomstrer med å gå på en scene. Eh... og så er det jo morsomt da med at når de, de ikler seg en rolle, sant, de er ikke seg selv når de står å synger [...]»

Fredrik vektlegger opplevelsen av å få lov å uttrykke seg, og beskriver barn som blomstrer på grunn av dette. Det er tydelig at Fredrik ønsker at barn skal få kjenne på denne følelsen av utfoldelse når de er på scenen, og han gir uttrykk for at det å ikle seg en rolle også kan være et

positivt aspekt ved musikkfaget. Elevene står sterkt i Fredriks diskursive rom, og det er også kanskje derfor Fredrik tar i bruk ulike fortolkningsrepertoar når han taler om barnas opplevelser i musikkfaget. Det virker som at det viktigste for Fredrik er at barna har det bra, uansett hvilket fag det er snakk om, og det er kanskje derfor han også trekker frem de barna som *ikke* klarer å utfolde seg i musikkfaget.

For å oppsummere så er det tydelig at mestring står sterkt hos flere av informantene, og jeg plasserer her mestring som en representasjon av diskursen om identitetsutvikling. Fredrik vektet det å få uttrykke seg på ulike måter og at særlig enkeltelever kan ha behov for mestring i musikkfaget. Gregor er inne på noe av det samme når han snakker om elever som ellers kanskje gjemmer seg litt, mens Pernille vektet opplevelsen av å mestre når man utvikler seg. Sidsel uttrykker også, som Fredrik, at elever som kanskje ikke «skinner» andre steder kan få skinne i musikkfaget. I tillegg er det flere av informantene som vektet danning i musikk. Viktor er den eneste som ikke berører dette temaet. Selv om Viktor ikke representerer identitetsutvikling og/eller danning i sitt intervju betyr ikke dette nødvendigvis at han ikke vektet dette, men i intervjuet mitt med Viktor var ikke denne diskursen dominerende.

4.4.3 Diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon

Denne diskursen omhandler musikk som middel for oppøving av kreativitet, konsentrasjonsevne, og andre pedagogiske bestrebelser. Dette er et syn som handler om at musikk inngår i skolens store prosjekt med å skape nyttige og gode samfunnsborgere. I tillegg tar denne diskursen for seg at musikk har en konkret nyttefunksjon for andre skolefag. I Kunnskapsløftet (LK06) står det blant annet nedfelt under «formål» at «*Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner* (Udir, 2006)». Musikkfaget har her en funksjon om å oppøve kreativitet og skaperevne, og dette blir også uttrykt hos flere av musikkklærerne jeg intervjuet. Denne diskursen skulle vise seg å være den andre av de mindre diskursene som rommet flest intervjuutsagn, og det viste seg også at informantene jeg intervjuet hadde mange, ulike og nyanserte legitimeringsargumenter som kunne plasseres under denne diskursen. Viktor uttrykker blant annet at de færreste av oss trenger å pugge ting bare for å kunne sitte med svarene i lomma, med mindre man skal på quiz, men at menneskelige egenskaper derimot er noe som blir viktigere:

«[...] mens du har alle disse menneskelige egenskapene som blir desto viktigere, da, som du sikkert vet som kreativitet og... å være kritisk bevisst og problemløsning, samarbeid, eh...

kunne, ja. Du vet, empati, disse menneske, disse menneskelige egenskapene [...] og jeg tror at musikkfaget er veldig, eh... et bra forum for å jobbe med disse tingene [...]»

Disse menneskelige egenskapene som Viktor trekker frem er også egenskaper som kan kategoriseres som *oppdragende*. Gjennom dette utsagnet viser Viktor at musikk kan være et middel for flere utenom-musikalske fenomener. Han forteller også tidligere i intervjuet at han har troa på «twenty first century skills», som handler om å *kunne* heller enn å bare *vite*, og dette kan tyde på at Viktor kanskje også vektlegger disse menneskelige egenskapene i egen undervisning. Peder vektlegger også utenom-musikalske funksjoner i musikkfaget:

«[...] Uansett hvor de er, så mener jeg at det er et potensiale for, eh, for alle som, som de kan bruke, eh, altså, i andre sammenhenger, i andre fag, altså, det er, det er læring her som, eh, som ikke har noe med å bli flink på et instrument, for det er jeg jo ikke så opptatt av [...]»

Peder vektlegger altså ikke instrumentferdigheter i så stor grad, men fremhever hvordan musikkfaget kan ha potensiale på andre områder, og i dette tilfellet: Musikk som middel for andre fag. Han viser gjennom neste utsagn at han helt konkret mener at musikk kan ha funksjoner i andre fag: *«[...] du kan veldig lett bli mye flinkere i matte av å, av å jobbe godt i musikkfaget [...]*». Peder støtter så eget argument ved å peke på at musikk «*kobler nervebaner sammen på en måte*». Det er også tydelig at Peder vektlegger *kunnskap* i faget i sitt diskursive rom, da han forteller at han ikke vil at musikkfaget skal være et *lekefag*, og uttrykker i midten av intervjuet at han heller vil at det skal være et fag med læring og opplevelser. Både Viktor og Peder uttrykker at musikkfaget også skal legge til rette for kreativitet.

Pernille representerer et utsagn fra sin leder, og peker på musikk som middel mot mobbing:

«[...] Min ene leder sier at dette er det beste anti-mobbe programmet vi har [...]»

Dette er et interessant utsagn, fordi Pernille legitimerer faget Sal og scene ved å representere et annet individs utsagn. Ved å se på utsagnet i den helhetlige konteksten kan en forstå at utsagnet er positivt ladet, og Pernille uttrykker da at hun er enig med sin leder. Pernille re-representerer også andre utsagn av lederen i løpet av intervjuet, og dette gjør at jeg her ønsker å trekke frem maktforhold som noe svært relevant. I og med at Pernilles ene leder stiller med større makt i subjektposisjonen som leder, enn det Pernille gjør i subjektposisjonen som lærer, kan det være naturlig å reflektere over om Pernille blir påvirket av sin leders utsagn.

Gregor peker på et ønske om å trekke musikk mer inn i andre fag, og begrunner det på følgende måte:

«[...] det handler om å... ta musikk i bruk. Mm. Eh, for å huske grammatikk, grammatikksanger og sånne puggesanger som vi hadde... barneskolen så hadde vi alfabetsangen. Ja, og at man kan forstå at man kan... altså, musikk kan brukes for eksempel til memorering [...]»

Her peker Gregor på hvordan musikk kan ha bruksområder knyttet til memorering og/eller pugging av innhold i andre fag. Sidsel viser til en annen funksjon ved musikk, og trekker det frem som middel for konsentrasjon i andre fag:

«[...] Og ungene vil ofte bruke sang når de skal arbeide, som liksom... beroligende, eller... de har noe å høre på mens de jobber, for det er noen som jobber bra med det.»

Sidsel betegner dette som «beroligende», men jeg tror også at hun indirekte snakker om musikk som middel for konsentrasjon, da hun forteller at noen barn jobber bra med musikk på ørene. Som nevnt under diskursen om musikkens egenverdi uttrykker Sidsel et stort fokus på elevene, og hun gir meg dermed et inntrykk av at hun er svært opptatt av deres velbehag på skolen. Gjennom neste og følgende utsagn kan det virke som at Sidsel også nesten argumenterer for musikkfaget ved å presentere det som middel mot skolevegring:

«[...] og du kan ha, få unger som har gode opplevelser, i hvert fall noen timer, selv om skolehverdagen deres kanskje er helt jævlig. Så har de noen lysglimt, de har noe de kan se frem til [...]»

Dette er noe som Gregor også uttrykker når jeg spør ham om det ville vært vanskelig eller enkelt å legge frem gode argumenter for musikkfaget:

«[...] musikk er av og til, for enkelte elever, det eneste de gleder seg til. Det kan være det faget som gjør at en elev kommer på skolen den dagen [...]»

Med andre ord viser både Sidsel og Gregor til musikk som noe en kan glede seg til og se frem til, og at musikk på denne måten kanskje til og med kan være et middel mot skolevegring. Fredrik har også gjennom store deler av intervjuet gitt uttrykk for at han er opptatt av god relasjon til elevene og deres beste, og i følgende utsagn viser han til at musikkfaget kan bidra til økt velbehag på skolen:

«[...] vi har jo... tre T'er som vi tenker på, på skolen, og det er trivsel, trygghet og tilhørighet, eh, og jeg tenker at i musikkfaget så kan man få inn alle de T'ene der [...]»

Grunnen til at jeg har valgt å plassere disse utsagnene under diskursen som vi nå forholder oss til er fordi informantene viser til hvordan musikk kan brukes som middel for skoletrivsel, og dette er dermed en form for pedagogisk bestrebelse. Videre i intervjuet med Fredrik viser også han til musikk som middel for andre fag. Dette kom frem i slutten av intervjuet, da Fredrik uttrykte at det kanskje burde være mer fokus på musikk i lærerutdanningen:

«[...] for at bokstavinnlæring og rytme og sånne her ting er utrolig viktig for å lære seg å lese og skrive, så kanskje det kunne vært, eh, litt mere fokus på det i småskolen, første til fjerde klasse hvert fall [...]]»

Her uttrykker Fredrik at rytme er en viktig del av språket, og at det derfor kanskje er viktig at særlig lærerne på barneskolen har kunnskaper på dette feltet. *Læring og god klasseledelse* er også noe som står sterkt i Fredriks diskursive rom, og han uttrykker gjennom følgende utsagn at han ser på seg selv som en som mestrer dette godt:

«[...] jeg har bestandig sagt at jeg tror ikke min forskjell som lærer er at jeg er så jæklig god i noen fag, jeg tror faktisk min forskjell er... det med klasseledelse, og det å skape relasjoner blant elevene, prøve å gjøre de god til å... sette de i stand til å lære [...]]»

Det er mulig at Fredrik, på grunn av dette, vektlegger klasseklimaet som en viktig variabel for suksessen i musikkfaget. Hvilken nytte og funksjon musikkfaget har er med andre ord litt avhengig av om man klarer å skape et godt klasseklima, slik jeg har forstått Fredrik tidligere i intervjuet. Likevel virker det som at Fredrik legger vekt på hvordan musikkfaget kan bidra til økt skoletrivsel og gode opplevelser på skolen. Når jeg spør Fredrik hva han tror musikkfaget særskilt kan by på trekker han også frem kreativitet: *«Eh, det å få lov å være kreativ»*.

Flere av informantene vektlegger opplevelsen av det å være kreativ i musikkfaget, og Peder understreker at oppøving av kreativitet er noe han vektlegger i undervisningen gjennom følgende utsagn: *«altså, vi jobber med å utvikle kreativitet her»*. Viktor synes også å vektlegge dette aspektet gjennom utsagnet *«at de får muligheten til å uttrykke seg kreativt, at de får muligheten til å... til å skape»*, og Pernille uttrykker at det å *«skape noe, og er kreativ, enten alene eller kanskje spesielt sammen med andre, det legger faget til rette for, da, ehm, på en helt unik måte, tenker jeg»*.

Gregor viser også til det kreative aspektet i musikkfaget, og legger vekt på det å skape i musikkfaget: *«og... få, får, elevene til å... kjenne en liten glede med å skape noe, så tror jeg du kan dra det, eller, ikke tror, så vet jeg at du kan dra det rett inn i andre fag»*. Gregor viser

også her til musikk som middel for andre fag, og understreker at han «vet» at den skapende delen kan trekkes inn i andre fag. Med andre ord representerer flere av informantene «kreativitet» i intervjuene, og det kan derfor virke som at dette er representativt for noe som er viktig innenfor disse musikk lærernes diskursive rom. Flere av informantene representerer også musikk som middel for andre fag, og Pernille uttrykker dette ved å bruke forskning som en støtte for eget argument: *«det er masse forskning nå som viser at det styrker læringen i andre fag, ikke sant»*. Når Pernille på slutten av utsagnet sier «ikke sant», så virker dette litt spørrende etter noe bekreftende, slik jeg tolker det. Hun støtter seg til forskning, men ingen konkret forskning, og hun er derfor kanskje preget av en viss usikkerhet i denne representasjonen.

I intervjuet med Peder uttrykker han at han ikke vil at musikkfaget skal bli sett på som et fag der det ikke foregår noe produktiv læring, og han uttrykker flere ganger at musikkfaget også er en arena for dybdelæring. Det er naturlig å tenke at læring og kunnskap om og i musikk er noe som står sterkt i Peders diskursive rom, og gjennom følgende utsagn støtter han denne tolkningen:

«[...] jeg tenker det er viktig å... å ha ganske høyt faglig trykk, da. For at det skal ha noe for seg, ehm... ja, ellers så vil jo folk stort sett tenke at det er et tullefag [...].»

Det kan virke som at Peder engster seg for hvordan andre kan komme til å se på musikkfaget om ikke han opprettholder et faglig trykk i musikkfaget. Dette er noe Peder uttrykker sterkere senere i intervjuet, som jeg skal komme tilbake til i «diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag». Likevel vektlegger Peder fag-aspektet i musikk, og Peders fokus på læring er dermed på sett og vis en pedagogisk bestrebelse.

Kort oppsummert blir det uttrykt hos flere av informantene at musikk kan være et middel for andre fag. Både Gregor, Peder, Fredrik, Viktor og Pernille uttrykker at oppøving av kreativitet er noe de vektlegger i musikkfaget, mens Sidsel i større grad retter fokuset mot musikk som middel mot skolevegring, og musikk som middel for konsentrasjon. Gregor og Fredrik uttrykker også at musikk kan være et middel for å pugge grammatikk og for å oppøve den rytmiske flyten i språket vårt. Denne diskursen blir med andre ord representert sterkt på mange ulike måter, og av alle informantene.

4.4.4 Diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon

Denne diskursen omhandler de representasjoner som viser til musikk som arena for fellesskap, tilhørighet og alle andre sosiale aspekter. I tillegg rommer diskursen de

relasjonelle gevinstene som musikk kan bidra til, enten dette er elev-elev-relasjon eller lærer-elev-relasjon. Ifølge læreplanen i musikk (LK06) står musikalske og menneskelige samhandlinger sentralt i musikkfaget, og samvær og samhandling skal i tillegg balanseres mot mestring (Udir, 2006). I intervjuene kunne jeg se at flere av lærerne hadde fokus på det sosiale aspektet i musikk, og at dette var viktig å legge til rette for i musikkfaget. Fredrik er en av de som vektlegger det sosiale aspektet i musikkfaget, samt verdiaspektet:

«[...] Pluss at det skaper samhold, det skaper en, eh, en tilhørighet, sant, alle de her oppsettene som vi bruker på skolen og sånne ting, det er jo liksom tilhørighet, eh, på skolen. Det er jo en verdifølelse uten like det at elevene står her ute og synger [...].»

Både Fredrik, Sidsel, Viktor, Peder og Pernille vektlegger samhold og fellesskap, men Fredrik trekker også frem tilhørighet på skolen og verdifølelse. Fredrik har tidligere i intervjuet uttrykt at skolen vektlegger «de tre T'ene», som da står for «trygghet, tilhørighet og trivsel», og det er ikke vanskelig å se at Fredrik i stor grad legitimerer musikkfaget med utgangspunkt i dette. Han mener også at musikkfaget legger til rette for disse «T'ene», som jeg har vist til under diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon.

Pernille utdyper også betydningen av det sosiale i musikkfaget i følgende utsagn:

«[...] og så legger det til rette for veldig mye godt sosialt, tenker jeg. Psykososialt, også. Det at man gjør ting sammen, at man bryter noen grenser, man blir... kommer tett på hverandre, man blir kjent. Ehm... ja, musikk er et helt fantastisk for sånne ting også, da, tenker jeg [...].»

Slik jeg forstår Pernille står elev-elev-relasjoner sterkt i hennes diskursive rom. Når Pernille sier at musikk er «helt fantastisk for sånne ting også», så gir det meg et inntrykk av at Pernille snakker ut ifra egne erfaringer i musikkfaget. Pernille gir også inntrykk senere i intervjuet av at musikk er noe man gjør sammen, og at de sterkeste musikkopplevelsene kommer i samspill med andre.

Viktor representerer musikk som arena for fellesskap i følgende utsagn:

«At de får muligheten [...] til å samarbeide og til å, til å oppleve og ta del i, i fellesskapet musikk, da, og at det er jo for mange, så er det en veldig viktig del av liksom skoleuka, og en annerledes del [...].»

Viktor påpeker at «fellesskapet musikk» er viktig for mange elever, og nevner også samarbeid som et annet sosialt aspekt i musikkfaget. Det viser seg også i min gjennomgang av intervjuene at musikk som «annerledes» fag er noe som går igjen i de fleste intervjuene, og

også Viktor trekker frem dette i ovennevnte utsagn. Hva som egentlig ligger i ordet «annerledes» i denne settingen er vanskelig å sette fingeren på, men slik jeg tolker dette omhandler det musikk som noe som bryter med det «vanlige» innenfor skoleveggene. Jeg får ofte en fornemmelse av at musikk lærerne stiller seg selv litt utenfor normalen i skolesammenheng, som om de selv er en del av denne «annerledesheten».

Viktor trekker frem musikkglede i neste utsagn, men utdyper også litt hva han legger i «fellesskapet musikk»: «[...] *Tror vel det også kan by på mye glede, i tillegg til fellesskap. Du vet når man er, synger i kor, ikke sant, man er en, en del av en hel klang [...]*»

Når jeg og Viktor senere i intervjuet snakker om hans faktiske praksis i musikkfaget får jeg ikke inntrykk av at han praktiserer klassesang i så stor grad, så i ovennevnte utsagn tolker jeg begrunnelsen om «kor» mer som et generelt eksempel i stedet for noe som han utfører i sin praksis. Det virker med andre ord ikke for meg som at denne representasjonen av musikk som fellesskap er noe som påvirker Viktors handlinger i klasserommet. Videre begrunner likevel Viktor, med et snev av usikkerhet, hvilke positive sosiale effekter korsang kanskje kan ha for skoleelever:

«[...] *Man er, kanskje elever som er litt sånn utenfor og sånt, føler samhold, da, i, i å synge i kor for eksempel, eller i å være en viktig del av noe større, da. Som igjen handler om trivsel i en skolehverdag [...]*»

Sidsel viser også til musikkens sosiale aspekt gjennom utsagnet «og at det er en samlende ting». Jeg antar at Sidsel også er en av de som snakker om «fellesskapet musikk», men på en indirekte måte. Sidsel har gjennom sitt intervju også fortalt mye om sangfokus de har på skolen, og jeg ser derfor at fellesskap kanskje er noe som også vektlegges i hennes egen praksis. Elevene synger mye sammen, og dette kan kanskje bidra til en følelse av fellesskap.

I Fredriks diskursive rom står relasjonsbygging sterkt, og dette viser han når han forteller at mye av tiden de har brukes på elevene, relasjonen til elevene og det at de har det bra i hverdagen. Fredrik sier også at «relasjonen betyr så utrolig mye for, eh, de i klassesituasjonene», og det er derfor kanskje legitimt å påstå at dette er noe som Fredrik jobber for i alle fag. Når det da kommer til musikkfaget sier Fredrik at «suksessen på en sånn ting [musikkfaget] er veldig avhengig av klimaet i klassen», og at klasseklimaet «er jo avhengig av menneskelige relasjoner, både elev og elev, og foreldre og lærere».

Kort oppsummert kan jeg se at denne diskursen kan virke styrende for noen av informantene, og særlig for Fredrik og Sidsel. Viktor vektlegger fellesskapet i musikk, men gir ikke inntrykk av at dette er noe han reflekterer over når han planlegger undervisning. Pernille vektlegger relasjonen mellom elevene, og uttrykker at det er viktig at man gjør noe sammen i musikkfaget. Gregor later til å være den eneste som ikke representerer noe innenfor denne diskursen. Dette betyr ikke nødvendigvis at Gregor ikke vekter dette, men i mitt intervju med ham var ikke dette en dominerende diskurs.

4.4.5 Diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon

Denne diskursen rommer det synet som omhandler musikkens evne til å indirekte eller direkte «behandle» eller «pleie» individer på et psykisk plan. En kan gjerne tenke seg at musikken her har en terapeutisk funksjon, og dette handler da om hvilke effekter musikken har på et individs sinn og mentale helse. Denne diskursen var av de som inneholdt færrest intervjuutsagn, men det er likevel verdt å trekke frem de informantene og utsagnene som representerte dette synet, da det kan være relevant for å identifisere faktorene og fenomenene innenfor informantenes diskursive rom. Kunnskapsløftet (LK06) læreplan i musikk inneholder ingen representasjoner som kan omhandle denne diskursen, men i Fagfornyelsens (LK20) arbeid med tverrfaglige temaer kan en lese at «folkehelse og livsmestring» skal inngå i alle fag fra august 2020 (Udir, 2020). Under dette temaet i musikkfaget står det blant annet nedfelt følgende: «*Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet* (Udir, 2020)». Selv om ikke Kunnskapsløftet representerer noe om musikkens psykologiske funksjoner var det noen av informantene som gjorde det, og i og med at fagfornyelsen retter fokus mot dette som tverrfaglig arbeid fra høsten 2020 er det kanskje viktig å undersøke hva informantene forstår med dette.

Den første informanten som påpekte musikkens terapeutiske funksjon, var Pernille:

«[...] *det er mulig å jobbe med så mye i det faget, jeg tenker det er en grunn til at musikk brukes i musikkterapi-sammenheng, ikke sant* [...]»

Pernille utdyper ikke dette noe mer, men jeg antar at hun i dette utsagnet forsøker å vise til musikkens legitimitet ved å bruke det terapeutiske aspektet som argument. Jeg får en følelse av at Pernille her viser til musikk som et klingende objekt som må være av stor viktighet siden det kan brukes i terapi.

Sidsel er en av informantene som har hatt mest fokus på musikkens «følede», og under diskursen «musikkens egenverdi» plasserte jeg et utsagn av henne som også kan trekkes inn under denne diskursen: «[...] *For du har jo mange unger som ikke vil snakke om, eh, vanskelige ting. Men musikken kan jo hjelpe deg til å fortelle litt grann.*»

I tillegg til at Sidsel har vært inne på musikk som følelsesregulerende, som også kan gi terapeutiske goder, antar jeg at Sidsel i dette utsagnet er inne på temaet «åpenhet». Slik jeg tolker utsagnet sier Sidsel noe om at musikk kan bidra til en form for åpenhet hos barn, der de kan la musikken tale for dem når de opplever vanskelige ting. Det er tydelig at Sidsel har et stort fokus på barnas indre liv når hun forteller om musikkfaget og hverdagen sin. Det virker som at Pernille også er opptatt av dette, men slik hun legger ting frem vektlegger hun kanskje i større grad musikalske opplevelser.

Fredrik er så vidt inne på musikk som en form for terapi, og i følgende utsagn vokter han det «å tørre»: «[...] *stille jenter som egentlig ikke kanskje er så veldig... frampå til vanlig, de kommer frem på en scene, de tørr å ta på seg en rolle, og... eh, tørr å by på seg selv på en helt annen måte [...]*»

Årsaken til at jeg anser dette utsagnet som passende for ovennevnte diskurs er at jeg her tenker at Fredrik kanskje indirekte taler om elever med en form for prestasjonsangst, eventuelt innadvendte elever, og at prestasjoner i musikk kanskje kan fungere som en form for gunstig eksponeringsterapi for disse elevene. En annen ting som er verdt å nevne er kjønnsdiskursen som av og til dukket opp i intervjuene. Jeg har valgt å avgrense diskursene jeg har identifisert, og har derfor ikke valgt å ta denne diskursen med i analysen, men det er likevel relevant å påpeke at denne diskursen vektet i legitimeringen av musikkfaget blant noen av mine informanter.

Gregor er også inne på noe av det samme som Fredrik når han snakker om prestasjonskravet i faget og om når han skal arrangere en klasseopptreden:

«[...] *Så når noen lærere alltid skal liksom... ha noe å sette fingeren på, så glemmer de at for noen så er det faktisk en øvelse å stille seg opp. Å bare stå der. Og ikke stikke av, eller å gå å gjemme seg, eller skulke. For noen så er det en øvelse... å bare stå der å titte opp, og stå ved siden av et helt gjeng [...]*»

Gregor uttrykker at det kan være en utfordring for enkelte elever å «bare stå der» foran andre, og slik jeg tolker dette kan også dette handle om en form for «prestasjonsangst», som da

musikkfaget kanskje kan utfordre i aller høyeste grad. Gregor uttrykker kanskje at musikkfaget kan legge til rette for å øve på akkurat dette med å prestere foran mange mennesker.

Kort oppsummert er ikke dette en spesielt styrende diskurs, men det var likevel noe som dukket opp hos enkelte informanter. Pernille trekker frem musikkterapi, mens Sidsel viser til hvordan musikken kan få elever til å åpne seg i større grad. Fredrik og Gregor er også kanskje inne på noe som har å gjøre med utfordring av «prestasjonsangst» når han taler om musikkfaget. Kjønnssdiskursen blir også representert her, både av Pernille og Fredrik, og det kan virke som om denne diskursen kjemper litt om å komme inn i deres diskursive rom.

4.4.6 Diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag

Denne diskursen omhandler de representasjonene som peker på musikk som et fag som kan gi et avbrekk i hverdagen, og/eller et verktøy for å oppnå en slags hviletilstand. I tillegg inngår også musikksynet «musikk som underholdning». Jeg velger også å ta med de representasjonene som handler om musikk som «lekefag» og/eller «tullefag». Dette blir ikke representert hverken i Kunnskapsløftet eller fagfornyelsen, naturlig nok, men i boka *Musikkvitenskap* skriver Even Ruud (2016) at musikkfaget i perioder blir nedprioritert fordi det blir ansett som kun ren underholdning, og musikk ikke har noen verdi for karakterdannelse eller intellektuell utvikling. Dette synet kommer også frem hos særlig én av musikk lærerne jeg intervjuet, og det var her fokus på å unngå å få faget til å fremstå som et «tullefag». Dette kommer jeg tilbake til senere under denne diskursen. Denne diskursen var også noe mindre når det kom til representasjoner, men flere av informantene var likevel inne på dette synet da de talte om musikkfaget. Peder var den første informanten som omtalte musikkfaget ut ifra dette synet, og når han forteller om skolehverdagen sier han følgende:

«[...] det bør være og skal være et, et ikke... et avbrekk, ikke nødvendigvis et behagelig avbrekk, men, altså, det skal være noe annet. Ehm... du skal få lov til å på en måte... altså, ideelt sett ha litt, litt lavere skuldre, da, hvis du er, hvis du synes det er litt tungt med norsk, så skal du, så skal du kunne ha litt lavere skuldre i musikkfaget [...].»

Peder uttrykker altså at det ikke nødvendigvis skal være et behagelig avbrekk, men at man skal kunne ha litt lavere skuldre i musikkfaget. Igjen er vi også inne på musikkfaget som «noe annet». Det virker som at Peder ønsker å kunne tilby elevene et annet «rom» i skolehverdagen, og da et «rom» som kanskje legger til rette for en mer avslappet atmosfære. Pernille viser også til musikkfaget som et slags avbrekk når hun forteller om en gang ledelsen

ønsket å fjerne musikkfaget på tiende trinn, og da hun klarte å få musikken tilbake dit: *«da får de den pausen på en måte oppi alt det andre stresset, det har jeg sett at det har betydd veldig mye for tiende»*. Pernille beskriver altså, med andre ord, at det kanskje er godt for tiende trinn å ha et avbrekk i sin skolehverdag, der det blant annet foregår mye eksamensstress. Jeg kan forstå av Pernille at hun er opptatt av elevenes velvære, og det virker som at hun er opptatt av å legge til rette for dette i hennes diskursive rom. Slik som Peder peker også Gregor på forskjellen mellom musikkfaget og de andre skolefagene:

«[...] den skillet, den, eh, fra den vanlige klasseromsundervisningen som jeg sier lite grann sånn med sånn ironisk, det, det gjør at musikkfaget peker seg ut. Ja.»

Gregor spesifiserer ikke *hva* det er som peker seg ut i musikkfaget, men i og med at han like før dette snakker om «den vanlige klasseromsundervisningen» der elevene sitter ved pultene sine og læreren foredrar, og om hvordan de i musikkfaget ofte bryter opp dette mønsteret, så indikerer dette at Gregor kanskje mener musikkfaget kan by på en mer avslappet atmosfære enn andre fag. Sidsel representerer også dette noe likt som Gregor, men presiserer i større grad at avbrekket ligger i det å gjøre noe praktisk:

«[...] det at de får prøve ut ting, eksperimentere med instrumenter, og... ehm, ja, for det er jo rett og slett et praktisk fag, for det å sitte i ro i mange timer ved pulten din, og det forventes at du skal kunne sitte i ro, og du er en unge [...] så det er viktig for avbrekk [...]»

Sidsel argumenter altså for barnas naturlige behov for aktivitet, og peker kanskje på en hverdag der det ellers er forventet at barn skal sitte i ro, og at musikkfaget er noe som kan bryte med dette. Sidsels representasjon av «avbrekk» handler med andre ord kanskje ikke så mye om å legge til rette for en avslappet tilværelse i musikkfaget, men om å bruke faget til å aktivisere barna til å gjøre noe praktisk, som ved å for eksempel å håndtere et instrument. Sidsel nevner ofte i intervjuet at de «bøttetrommer» og synger en del i musikkundervisningen, og dette betyr kanskje at Sidsels utsagn og oppfatninger påvirker valg av undervisningsinnhold.

Når jeg spør Peder hva han vektlegger mest i musikkfaget når han velger faginnhold, den estetiske delen eller den vitenskapelige delen av musikk, forteller han at han kanskje vekter den vitenskapelige siden mest. Han utdyper dette videre i følgende utsagn: *«[...] Altså, det er fint med en estetisk opplevelse, det, det skal det være, men det er... så, så lenge det er et fag, eh, og ikke bare en sånn der, eh... meditasjons, eh, time, hehe, i skolen, som jo hadde vært nydelig, så klart, å bare ha det [...]»*

Peder forteller videre at man heller må fokusere på å «dechiffrere» det man lytter til, samt reflektere over hva det er som gjør at man opplever det man lytter til så likt. Det er tydelig at Peder ønsker å formidle musikk som kunnskapsfag, og i løpet av intervjuet fikk jeg en fornemmelse av at dette kanskje kan handle om Peders opplevelse av musikk som *statusfag*. Peder forteller at han ønsker å ha mer fokus på å «leke» i musikkfaget, fordi han føler at han kanskje har for mye «fagfokus», men årsaken til at Peder synes det er vanskelig å rette fokuset mot mer lek er fordi det kan svekke musikkfagets omdømme:

«[...] Men, men, ikke sant, det er jo, det er jo også... det er jo med på å undergrave faget, mener jeg. Ehm, det at det er et sted der vi kan leke og sånt, eh, hvis det blir for mye, hvis det er liksom, hvis det er inntrykket elevene sitter igjen med, ehm, så, så er det dette som også kommer inn på når jeg snakker om det på en utviklingssamtale, så er det «ja, det er kjempegøy, der leker vi grip mikrofonen og sånt», ehm, «ja, så flott, da», og det er jo, det er jo fint at det er gøy, menne, men, det gjør noe med holdningene til faget [...].»

Peder frykter altså kanskje at musikkfagets status skal minke hvis han retter fokuset mot lek, og det kan virke som at Peder, som musikk lærer, er redd for å påvirke andres holdninger til faget i en negativ retning. Det å rette fokuset mot den vitenskapelige dimensjonen i musikkfaget vil med andre ord kanskje gi faget økt status, fra Peders perspektiv. Dette kan indikere at det her eksisterer en *diskursiv kamp*. Peders neste utsagn støtter denne tolkningen. Han forteller om en gang han fikk skryt av en kontaktlærer etter at moren til en av elevene hans hadde uttrykt at hun var imponert over Peders musikk timer fordi det var så «ordentlig innhold», og hun var imponert over at de hadde jobbet med samtidsmusikk. Peder uttrykker så at han setter pris på slike tilbakemeldinger:

«[...] og jeg liker bedre å høre det enn at «ja, de synes det er kjempegøy, fordi det er så mye lek og moro». Men det er, begge deler er viktige, menne... ja, det er, jeg tenker det er viktig å... å ha ganske høyt faglig trykk, da. For at det skal ha noe for seg, ehm... ja, ellers så vil jo folk stort sett tenke at det er et tullefag.»

Det er tydelig at Peder frykter for musikkfagets omdømme og status, men slik jeg tolker det frykter kanskje Peder også for *eget* omdømme som musikk lærer. Ved å ha høyt faglig trykk vil kanskje Peders rolle som musikk lærer bli tatt mer seriøst, og Peder gir inntrykk av at dette er noe som er viktig for ham. Disse utsagnene viser også at Peders handlinger blir påvirket av de diskursene som allerede eksisterer utenfor hans diskursive rom. Musikk som «tullefag» er kanskje en representasjon av diskursen «musikk som pause- og underholdningsfag», som

kjemper om å ta plass i Peders diskursive rom, men som Peder forsøker å holde utenfor ved å ha høyt faglig trykk i undervisningen.

En annen representasjon innenfor diskursen «musikk som pause- og underholdningsfag» er *YouTube*, som også blir representert i intervjuene, men på noe ulik måte. Fredrik for eksempel forteller at han synes det er forskjell på hvordan elevene oppfører seg i musikkundervisningen versus andre fag, og dette i negativ forstand. Han forteller at elevene ofte bråker og tuller mer i musikkfaget, og forklarer at dette kan ha noe å gjøre med at både elevene og lærerne kanskje ikke tar faget høytidelig nok, og at lærerne ikke bruker nok tid på det. Fredrik forteller at de kanskje rett og slett har for dårlige opplegg i musikkfaget, og begrunner det på følgende måte:

«[...] Men det tror jeg kommer av at vi ikke har kunnskap nok. Det sier seg jo selv at det er ikke noe morsomt å stå å synge etter en YouTube, eh, back, backing når du... har musikk. For det er jo det det ofte blir. I stedet for at man setter seg ned ved et piano og så spiller man musikken som skal synges, sant, så setter man på en YouTube-backing. Og det er jo egentlig trist. Synes jeg.»

Fredrik sier altså at på grunn av lite kunnskap i musikk, så faller ofte timene på YouTube-backing. Funksjonen til YouTube er altså i dette tilfellet komp til sang, og Fredrik uttrykker at dette er trist. Likevel, tidligere i intervjuet, forteller Fredrik at «en stund så hadde vi noe som heter KorArtig her, eh, og da... det, jeg var med på masse av de kursene, og jeg synes det var kjempegøy». I bunn og grunn er YouTube som backing og KorArtig to sider av samme sak, så noe man kan stille spørsmål ved er hva det er som gjør at YouTube har mindre status enn KorArtig, fra Fredriks perspektiv. Sidsels oppfatning av YouTube er noe annerledes, og hun ser på det som et konkret verktøy for henne som ikke spiller noe komp-instrument:

«[...] og når vi ikke har komp selv så blir jo det YouTube- og karaokeversjoner. Så... sånn at det at vi ikke kan å spille, det gjør ikke at ungene ikke får liksom sunget og utfoldet seg sånn sett, da.»

Sidsel er opptatt av at barna skal få utfolde seg til tross for at ingen av lærerne på skolen spiller noe instrument, og de bruker dermed de verktøyene de har tilgjengelig. Sidsel nevner også KorArtig og forteller at hun har gode opplevelser med dette.

Kort oppsummert uttrykker flere av informantene at musikkfaget kan fungere som et «avbrekk» i skolehverdagen, selv om dette også representeres noe ulikt. Sidsel vektlegger «avbrekket» i en praktisk forstand, og er opptatt av at elevene skal få utfolde seg selv om

lærerne selv ikke spiller noe instrument. Både Fredrik og Sidsel representerer YouTube og KorArtig, men vekter førstnevnte ganske ulikt. Peder frykter for fagets omdømme og status om han vekter lek i musikkfaget, og påpeker at han synes det er viktig med et høyt faglig trykk. Denne diskursen styrer til en viss grad Peders handlinger i hans diskursive rom.

4.5 Klargjøring av analyse

Gjennom et systematisk fremlegg av mine seks informanternes utsagn har jeg nå forsøkt å vise hvordan jeg har identifisert de diskursene som jeg så komme til syne i intervjuene. I en diskursanalyse er det vanskelig å skille mellom teori og metode, og nettopp dette gjør det også vanskelig å skille mellom empiri og analyse. Likevel har jeg i forrige kapittel både presentert mine empiriske funn og analysert disse. Sistnevnte gjøres ved å peke på likheter og ulikheter og å systematisere intervjumaterialet. For å kunne legge empirien frem på en mest mulig ryddig måte valgte jeg å systematisere utsagnene etter de diskursene som jeg identifiserte.

Gjennom analysen og systematiseringen av informantenes intervjuutsagn kunne jeg identifisere ni diskurser: To store diskurser, fem mindre diskurser under en av de store, og to andre diskurser som indirekte er knyttet til legitimeringsdiskursen (vurderingsdiskursen og diskursen om fagkompetanse). Når jeg her omtaler diskursene som store og mindre er det ikke ment i den forstand at noen diskurser er mindre eller større enn andre, men at de fem mindre diskursene er tilhørende den ene store diskursen. «Diskursen om musikkens nyttefunksjon» inneholdt fem mindre diskurser, og er sammen med «diskursen om musikkens egenverdi» de største diskursene. «Diskursen om musikkens egenverdi», «vurderingsdiskursen» og «diskursen om fagkompetanse» synes å påvirke lærernes handlinger i faget i størst grad, og vurderingsdiskursen blir direkte påvirket av diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om fagkompetanse.

Informantene talte i aller størst grad gjennom «diskursen om musikkens nyttefunksjon», og argumenterte i størst grad for faget ut ifra et instrumentelt syn. Likevel er «diskursen om musikkens egenverdi» svært styrende for flere av informantene. For noen av informantene var det andre diskurser som til dels virket styrende, men det er viktig å påpeke at diskursene styrer informantene på ulike måter. For eksempel kunne jeg se at Fredriks fokus på elevrelasjon og klasseklimate påvirket hvordan han uttalte seg om musikkfaget, og også hvordan han valgte å legge opp egen undervisning. For Pernille virket diskursen om musikkens egenverdi styrende for vurderingspraksisen, og det samme for Peder og Gregor. For Sidsel og Fredrik kunne jeg se at diskursen om fagkompetanse var den som styrte i størst grad, men Sidsel blir også

påvirket av diskursen om musikkens egenverdi når hun velger faginnhold. Viktor styres i størst grad av musikkundervisningens fysiske og/eller materielle representasjoner (elevantall), selv om han forsøker å vekte diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon.

Jeg har hatt god hjelp av Neumanns (2001) tre skritt for diskursanalyse. Jeg avgrenset først diskursene jeg så, for så å identifisere de representasjonene som finnes i diskursene. Til slutt sier Neumann (2001) at en må avdekke diskursens lagdeling, som handler om å finne de representasjonene som er lett å forandre, og de som bærer en større grad av treghet. Flere av informantenes representasjoner er lette å forandre, men noen av de skulle vise seg å ha en større grad av treghet, som for eksempel noen av Sidsels representasjoner. Når hun begrunnet hvorfor hun valgte faginnhold slik hun gjorde kom det ofte opp to representasjoner, der det ene var at skolens økonomi til dels hindret henne i å la barna utfolde seg slik de ifølge læreplanen burde, ved å for eksempel få muligheten til å spille flere ulike instrumenter. Det andre var Sidsels mangel på fagkompetanse. Førstnevnte representasjon bærer i større grad et preg av en treghet, da skoleøkonomi er et materielt fenomen som ikke lar seg endre så lett. Sistnevnte representasjon kan derimot lettere forandres, da en kan argumentere for at fagkompetanse kan bli tilført ved for eksempel kursing eller videre etterutdanning. Når det kommer til representasjonenes treghet kan jeg si det samme om de materielle og fysiske rammebegrensningene som noen av informantene trakk frem. Denne bevisstheten omkring informantenes representasjoner ble viktig for å kunne se hvilke diskurser som styrte deres utsagn og handlinger.

I løpet av analysen har jeg også hatt god hjelp av å bruke Foucaults diagrambegrep. Dette omhandler sammensetningen av relasjoner, tatt-for-gitt-heter, tenkemåter, praksiser, materielle innretninger og autoritetsforhold (Schei, 2007). Diskursanalysen er dekodningen av dette sammensatte diagrammet. Det er her man skal argumentere for sin redegjørelse, og argumentere for hvorfor ting fremtrer slik de gjør. En skal også argumentere for hvordan mennesker handler og hvordan bestemte effekter blir skapt av de (Schei, 2007). Nettopp dette har jeg forsøkt å vise til i min analyse av informantenes intervjuutsagn ved å vise til hva musikk lærerne må forholde seg til i det diskursive rommet. Her inngår andre lærere, ledelse, elever, skolekultur, materielle fenomener som selve skolebygget, musikkrom, instrumenter og annet utstyr og de tatt-for-gitt-hetene til hvordan musikkfaget skal være.

Gjennom analysen av mitt datamateriale har jeg også avdekket subjektposisjoner og maktforhold, og sistnevnte viste seg å være styrende for noen. For eksempel kunne jeg se at

Pernille ofte i sitt intervju refererte til sin leder og sin leders utsagn. Det virket for meg som at Pernille støttet seg på sin leders holdninger til musikkfaget, og dette kan indikere at Pernilles subjektposisjon som musikk lærer blir påvirket av lederens subjektposisjon som leder. Jeg kunne også se at Viktor ble påvirket av skoleledelsens maktposisjon da han fortalte at han lenge hadde ytret et ønske om å få mindre klasser. Viktor fortalte at han endelig skulle få oppfylt sitt ønske, men at han i den tiden han måtte ha store klasser ofte hadde lagt opp til undervisningsopplegg som han på forhånd visste at ikke kunne ende i kaos. Med andre ord har skoleledelsen utøvd en form for makt som har begrenset Viktors handlingsmulighet. I løpet av intervjuene kunne jeg også se at de fleste informantene talte gjennom subjektposisjonen som musikk lærer, men at de av og til kunne tale gjennom andre posisjoner, som for eksempel «omsorgsperson», «tidligere student» og «pedagog». Alle disse fenomenene er knyttet til Foucaults diagrambegrep, og har alle vært viktige for å kunne se hvorfor de ulike representasjonene trer frem slik de gjør.

Den diskursive kampen er også sentralt innenfor diskursteorien, og dette handler om at diskurser alltid er i forandring i møte med andre diskurser. Denne kampen omhandler ulike definisjoner av hva som er naturlig, hva som gir mening og hva som er akseptabelt innenfor den situasjonen eller det fenomenet som omtales (Jørgensen & Phillips, 1999). I min forskning ser det ut til at en av de mindre diskursene jeg fant kjemper mot de fire andre mindre diskursene innenfor samme diskursorden: «Diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag» inneholdt representasjoner som antydte at musikkfaget ikke bør ansees ren underholdning/tullefag/kosefag/lekefag, og at dette var oppfatninger som svekket musikkfagets omdømme.

5.1 Innledning

I denne studien har jeg intervjuet seks musikk lærere for å få en innsikt i de ulike diskursene som framkommer når musikk lærerne taler om musikkfaget. Jeg valgte å forsøke å besvare følgende problemstilling og underspørsmål i mitt forskningsarbeid: **«Hvilke diskurser kan identifiseres når tre musikk lærere med og tre musikk lærere uten formell musikkutdanning legitimerer faget sitt, og hva kan disse diskursene implisere?»** og **«På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?»**. For å kunne besvare disse forskningsspørsmålene formet jeg en intervjuguide som inneholdt spørsmål om musikk lærernes bakgrunn, deres skole, hvordan de underviste i musikk, skolens og kollegaers holdninger og rammene de må forholde seg til. Det er informantenes utsagn rundt disse temaene som vil danne grunnlaget for diskusjonskapitlet, samt relevant musikkpedagogisk litteratur, styringsdokumenter, læreplaner i musikk og den offentlige debatten. Jeg har gjennom intervju spørsmålene forsøkt å få et innblikk i hvordan musikk lærerne taler om faget, hva som påvirker deres vekting og hvordan de handler ut ifra dette.

Det ser ut til at flere av musikk lærerne styres av diskursen om musikkens egenverdi i sin vurderingspraksis, og at denne diskursen og diskursen om fagkompetanse påvirker valg av faginnhold og vurderingsdiskursen. I tillegg talte informantene mest gjennom diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon. Jeg ser på dette som fenomener som alle er med på å påvirke hvordan musikk lærerne taler om faget og hvordan de handler i faget. I tillegg kommer det frem i intervjuene at musikk lærerne har mange og ulike syn på musikkfaget, og flere av disse synene kan vi finne igjen i allerede eksisterende musikkpedagogisk litteratur, læreplaner i musikk og den offentlige debatten.

Hensikten med å gjøre en diskursanalyse er at man i større grad forsøker å se hvordan ulike diskurser og det diskursive rommet styrer handlinger. Hvis jeg ikke hadde gjort en diskursanalyse ville jeg kanskje sett at de fleste musikk lærerne handler i tråd med de formelle forventningene som foreligger musikk læreryrket, men ved å gjøre denne typen analyse har jeg sett at dette ikke alltid er tilfelle, og jeg kan i større grad se noen av årsakene til dette.

Fortolkningsrepertoar kan også være med på å skape forvirring, og ved å unnlate å analysere bakgrunnen for de ulike fortolkningsrepertoarene ville jeg også kanskje hatt vansker med å

forstå hvorfor musikk lærerne taler slik de gjør. På grunn av at jeg gjør en diskursanalyse kan jeg avdekke kulturelle og sosiale praksiser og tenkemåter som er med på å styre og forme menneskers handlinger.

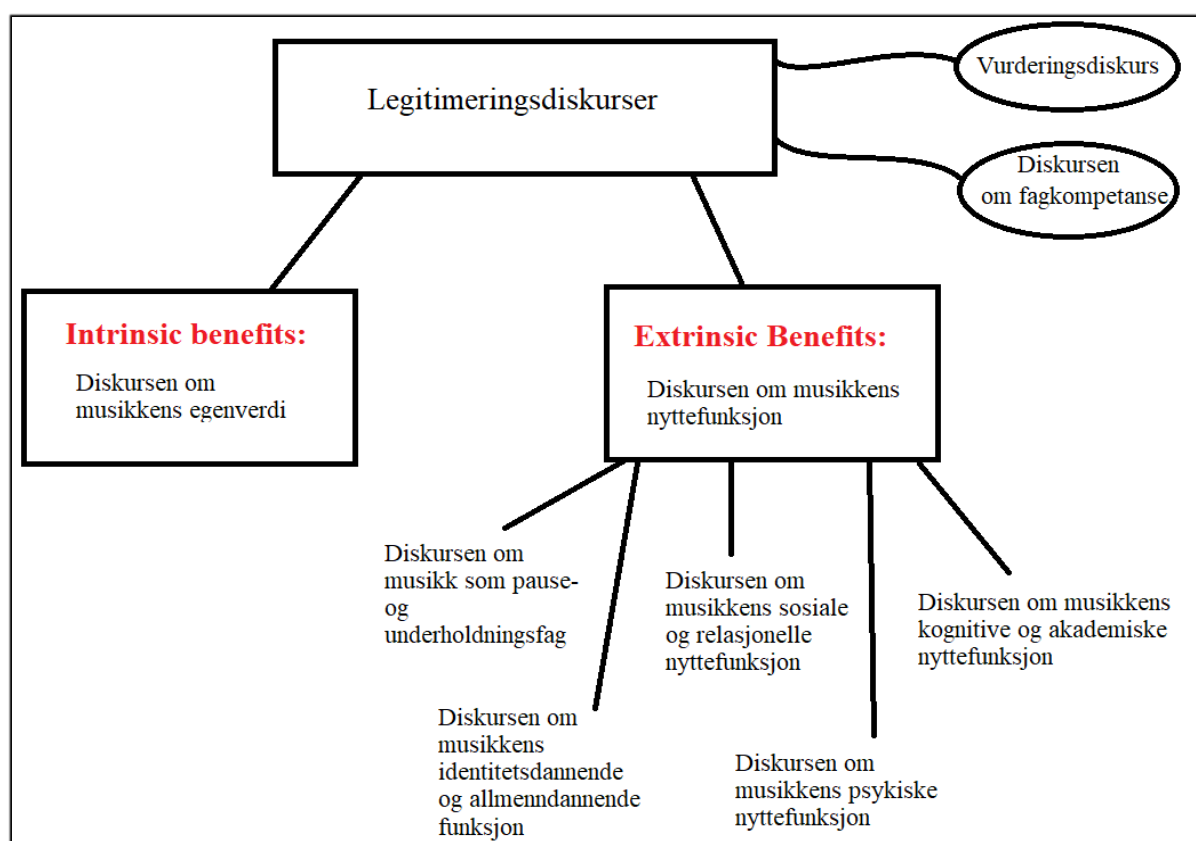
I dette kapitlet vil jeg først og fremst diskutere implikasjoner av de to store diskursene «diskursen om musikkens egenverdi» og «diskursen om musikkens nyttefunksjon», som vil være i tråd med problemstilling nummer én. Dette er fordi man i en diskursanalyse skal undersøke hvilke mønstre som finnes i utsagnene, og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får (Jørgensen & Philips, 1999). For å kunne gjøre dette vil jeg trekke inn musikkpedagogisk litteratur, Kunnskapsløftets læreplan i musikk (LK06), Fagfornyelsens læreplan i musikk (LK06) og den offentlige debatten. Jeg vil så vektlegge forskningsspørsmål nummer to, som omhandler musikk lærernes didaktiske valg i musikkfaget, og diskutere dette i lys av informantenes utsagn, styringsdokumenter og annen musikkpedagogisk litteratur. Det er viktig at jeg her presiserer at når jeg omtaler musikk lærerne, så er ikke dette musikk lærere generelt, men kun de musikk lærerne som jeg har intervjuet. Jeg har kun bygd min analyse på disse seks informantene, og jeg kan derfor ikke si noe om de resterende musikk lærerne i Norge.

5.2 Del 1) Musikkens funksjoner – de ulike synene

I løpet av min analyse identifiserte jeg syv legitimeringsdiskurser, der to av de viste seg å være store. I tillegg identifiserte jeg to andre diskurser som synes å være påvirket av legitimeringsdiskursen, og som grovt sett kan inngå som en del av den store legitimeringsdiskursen. Disse to diskursene har jeg identifisert som «vurderingsdiskursen» og «diskursen om fagkompetanse», og dette vil jeg komme tilbake til når jeg drøfter forskningsspørsmål nummer to.

I dette underkapitlet ønsker jeg å peke på implikasjoner av de ulike diskursene. Selv om jeg snakker om hvordan mine informanter legitimerer *musikkfaget*, så anser jeg dette som argumenter som også i stor grad argumenterer for ulike synspunkter i *musikkens* funksjoner. Før jeg drøfter implikasjoner av ulike syn på musikkens funksjoner ønsker jeg å tydelig vise hvordan diskursene jeg har identifisert henger sammen. For å fremstille disse funnene mer visuelt bestemte jeg meg for å lage en figur som viser hvordan jeg ser diskursene. Figuren er ikke inspirert av noen andre kilder, og fungerer kun som en visuell oversikt over mine funn. I figuren har jeg forsøkt å skille mellom diskursene i den forstand at det eksisterer oppfatninger av musikk som peker i litt ulike retninger. For eksempel viser utsagn om musikkens egenverdi

at en argumenterer for de gevinster som musikken *i seg selv* gir, mens utsagn om musikkens nyttefunksjoner peker på gevinster *utenfor* musikken. Det er dette Crooke (2016) kaller for «Extrinsic Versus Intrinsic Benefits», som jeg viser til i mitt kapittel om tidligere forskning. Med andre ord handler dette om musikkfagets ulike tilnærminger som handler om eksterne og instrumentelle behov og om musikkfagets egenart. Jeg har også markert «vurderingsdiskurs» og «diskursen om fagkompetanse» inn i to ovale former for å tydelig vise at disse stiller seg litt utenfor legitimeringsdiskursen, men at de likevel blir påvirket gjensidig. Det er også her viktig å understreke at selv om figuren ikke viser dette tydelig, så er det slik at alle diskursene også går inn i hverandre, og at det på grunn av dette kan være vanskelig å avgrense og skille diskurser. Jeg har likevel, i figuren nedenfor, forsøkt å vise de skillene som jeg selv har konstruert:



Figur 5.1: Visuell fremstilling av identifiserte diskurser

De legitimeringsdiskursene som jeg har identifisert er diskurser som fremkom av mine intervjuer, og neste spørsmål vil da være hva disse kan implisere. Varkøy (2003) påpeker at språklige valg sier noe om hva man mener om fenomenet musikk. Med andre ord kan en si at

de ulike sammensetningene av ord og begreper utgjør en representasjon av ulike diskurser om musikkens funksjoner. Man kan i musikkpedagogisk litteratur og i læreplaner se at musikken tillegges ulike funksjoner (Varkøy, 2003).

5.2.1 En diskursiv kamp: Diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon

Varkøy (2003) har forsøkt å lage en henholdsvis logisk kategorisering av ulike syn på musikkens funksjoner slik de kan fremtre i musikkpedagogisk litteratur og i læreplaner. Selv om Varkøys kategorisering er noe ulik den diskursordenen jeg selv har konstruert, så ser jeg flere felles trekk med det jeg har identifisert i mine intervjuer. I Varkøys (2003) beskrivelser av kategorien «musikk er erkjennelsesvei/middel» kan man gjennom musikk få innsikt i «tilværelsens dypeste grunner og gåter», og dette handler med andre ord om hvordan musikken kan gi utløp for følelser, og hvordan musikk kan gi rom for estetiske opplevelser. Denne diskursen er også representert i Kunnskapsløftets (LK06) hovedområder ved at «musikkopplevelse» fremheves som et gjennomgående fenomen (Udir, 2006). Fagfornyelsen (LK20) vektet også dette under kjerneelementet «oppleve musikk». Et viktig legitimeringsargument er knyttet til musikkens estetiske side og hvilken betydning den kan ha for et menneske (Hanken & Johansen, 2013). Det at denne diskursen blir representert sterkt i læreplaner kan ha positive implikasjoner på musikkfaget og dets innhold, og både Varkøy (2003), Ruud (2016) og Hanken & Johansen (2013) argumenterer for viktigheten av å rette fokuset mot musikkens egenverdi. Det eksisterer en pågående kamp som strever med å understreke hvor viktig musikkfaget er for å styrke de andre «viktige» fagene (Ruud, 2016). Det er kanskje mer gevinst i å promotere musikkfaget i seg selv som det viktige, hevder Ruud (2016), og her argumenterer en altså for musikkens «intrinsic benefits». Idéen om musikkens «extrinsic benefits» blir med andre ord «forkastet» til fordel for musikkens egenverdi. Det kan med andre ord se ut til at det eksisterer en diskursiv kamp mellom diskursen om musikkens egenverdi og diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon. Dette kommer også til syne i regjeringens strategidokument. Som nevnt i innledningen skriver de at de praktiske og estetiske fagene i skolen ikke må reduseres til å være instrumenter for å oppnå læring eller trivsel i andre fag (Kunnskapsløftet, 2019). Dette kan indikere at diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon anses som overskyggende ovenfor diskursen om musikkens egenverdi og at det nå er et behov for å se musikkfagets «intrinsic benefits». Det som likevel er interessant å merke seg er at denne diskursive kampen *ikke* synes i mine intervjuer. Informantene gav uttrykk for at begge diskursene var like sanne, og

var opptatte av å vise til musikkens mange funksjoner, både i form av dens egenverdi og dens ytre nyttefunksjoner. Årsaken til dette kan ha noe å gjøre med konteksten som utsagnene framkom fra. Det kan være mulig å anta at informantene jeg intervjuet i størst grad var opptatt av å legitimere faget på alle de måtene de kunne henvise til, og dermed ikke rettet særlig fokus på hva som var mest legitimt innenfor disse diskursene. På den andre siden kan det være at informantene rett og slett anser begge diskurser som sanne og legitime. Jeg har uansett bestemt meg for å drøfte disse diskursene i lys av implikasjoner, og det er derfor svært relevant å trekke frem den diskursive kampen som eksisterer *utenfor* intervjusituasjonene.

I mellomkrigstiden ble uttrykket «oppdragelse gjennom musikk» lansert, og at dette gav støtet til en svært omfattende debatt, som handlet om hvorvidt musikk skulle betraktes som middel eller mål i den musikkpedagogiske virksomheten (Hanken & Johansen, 2013). En ukjent faglærer i praktisk-estetiske fag representerer også denne diskursive kampen gjennom følgende utsagn: «*Det er også en fare dersom man misbruker musikken på den måten at det blir et middel for å oppnå kunnskaper i andre fag* (Utdanningsnytt, 2004)». Med dette som bakteppe kan det virke som at det foregår en endring i hvordan en taler om musikkfaget, og hvis dette er tilfellet vil kanskje også diskursene om musikkfaget endre seg over tid. En har i senere tid også sett innlegg i dagspressen der det argumenteres for musikkfaget som middel for andre fag, og at musikk kan forbedre prestasjoner i andre fag (Ruud, 2016). Ruud re-representerer oppfatninger som han selv har vitnet: «*Jo mer man driver med musikk, desto bedre blir man i matematikk og språk, heter det* (s. 289, 2016).». Likevel er det vanskelig å finne forskning som støtter oppunder disse påstandene, og at man derfor heller bør betone musikkens egenverdi (Ruud, 2016). Det burde ikke være nødvendig å legitimere musikkfaget som et redskapsfag for å heve nivået i andre fag (Ruud, 2016). Jeg, som diskursanalytiker, er ikke ute etter å avdekke sannheter eller usannheter i intervjumaterialet mitt, men det er likevel verdt å peke på at representasjoner av musikkens nytte for andre skolefag kan bli stemplet som «ugyldige argumenter». Uansett antydes det at diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon er en generell tendens i samfunnet og en viktig del av legitimeringsdiskursen, både blant dagspressen og musikkpedagoger.

Diskursen om musikkens egenverdi er likevel den diskursen som får størst oppslutning i den musikkpedagogiske litteraturen som jeg har lest, og dette kan potensielt utgjøre store forskjeller for musikkfaget, da et økt fokus på musikkens egenverdi kan endre tenkningen omkring dens plass i skolesystemet. Ved å fremheve hva musikken i seg selv kan gjøre for mennesket vil kanskje fagets verdi øke, og prioriteringene kan kanskje se annerledes ut. Flere

av musikk lærerne jeg intervjuet påpekte at musikkfaget hadde for få timer i uken, og argumenterte for å få flere timer i uken både ved å påpeke at det var for mange kompetansemål i faget og ved å påpeke musikkfagets positive virkninger på elever. Her er det verdt å nevne at akkurat dette også kan diskuteres opp mot Fagfornyelsens (LK20) mål om dybdelæring i alle fag: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag (Udir, 2020)». Hvis dybdelæring skal være et mål i musikkfaget bør faget prioriteres ytterligere, i alle fall sett fra mine informaners perspektiver. Slik jeg ser det vil det kanskje tjene musikkfaget i det lange løpet, samt være et økt behov for å representere diskursen om musikkens egenverdi i legitimeringsdebatten. Det er likevel mulig å påpeke at diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon kan nyttes til å legitimere andre aspekter. Hvis en ser på Kunnskapsløftets (LK06) og Fagfornyelsens (LK20) grunnleggende ferdigheter kan en se at ovennevnte diskurs er representert her, da disse ferdighetene også skal implementeres i musikk. I Kunnskapsløftet (LK06) under ferdigheten «Å kunne uttrykke seg muntlig» i musikk er det formulert at eleven skal kunne uttrykke seg, sette ord på ting, formidle opplevelser og refleksjoner om musikk (Udir, 2006). Under «Å kunne uttrykke seg skriftlig» står det blant annet at eleven skal eksperimentere med språklig rim, formidle musikalske opplevelser, ideer og formuttrykk, samt reflektere over kunnskap i faget (Udir, 2006). Disse punktene under de grunnleggende ferdighetene har direkte overføringsverdi til andre fag, og det samme gjelder ferdighetene «Å kunne regne i musikk», «Å kunne lese i musikk» og «Å kunne bruke digitale verktøy i musikk». En ser dermed at musikkfaget i stor grad indirekte bidrar i andre fag og i elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Det er likevel verdt å merke seg hvorfor ikke for eksempel det kroppslige aspektet er nedfelt som en grunnleggende ferdighet. Hjerneforsker Kjeld Fredens (2019) skriver i den nye boken «Læring: Et samspill mellom hjerne, kropp og omverdenen» at barn lærer mer og bedre hvis kroppen er involvert i læringen, og at man heller burde forkortet skoledagen og hatt flere timer musikk, bevegelse og håndverk. Man lærer med hele kroppen, sinnet, intellektet og et følelsesregister (Notlad, 2016). Hvis det kroppsskinestetiske aspektet var en del av de grunnleggende ferdighetene ville også kanskje ovennevnte diskurs blitt utvidet til å også omhandle musikkens kroppslige nyttefunksjon, som da kunne tjene musikkfaget bedre enn hvis man «bare» vektet dens nytte i andre fag. Med andre ord snakker jeg her om å «endre» diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon på en slik måte at diskursen oppnår større legitimitet. I tillegg vil det antakeligvis gagne elevene mer positivt om musikkens kroppslige funksjon blir knyttet sterkere opp mot dens kognitive funksjon, og dette vil antakeligvis også gjelde i andre fag.

Oppfatningene av musikkfagets nytte for pedagogiske bestrebelser og andre fag har blitt sterkt kritisert, men hvis en her tilfører denne diskursen en ny «dimensjon» som også kan omhandle den kroppslige læringen, så vil kanskje faget oppnå høyere status. Med andre ord kan det være at den diskursive kampen mellom musikkens egenverdi og diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon er noe uhensiktsmessig, da begge diskurser potensielt kan bidra positivt til musikkfagets status, og i neste avsnitt skal vi også se at musikkens «extrinsic benefits» kanskje bærer med seg et litt ufortjent dårlig rykte.

5.2.2 Implikasjoner av de andre legitimeringsdiskursene

Diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon blir representert flere steder i musikkpedagogisk litteratur og læreplaner. Varkøy (2003) skriver blant annet om fagsyn som tilhører kategorien «Musikk har dannende og personlighetsdannende funksjoner». Varkøy (2003) beskriver her kategorien som at musikk og musikksmak er noe som former og markerer ens identitet og ens tilknytning til bestemte kulturelle og sosiale grupper, samt også ens avstand til andre. Danningsteoretisk objektivisme handler om danning i musikk ved å rette fokuset mot kulturarven (Nielsen, 2010). Man retter fokuset mot objekter eller kulturprodukter som allerede eksisterer, og gjennom dette kan en dannes (Nielsen, 2010). Ovennevnte diskurs blir også representert i Kunnskapsløftet under «formål» ved å se på musikk som et allmenn- og identitetsdannende fag. I Fagfornyelsen finner vi dannelses- og identitetsaspektet skissert under musikkfagets tverrfaglige temaer. Under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» heter det følgende: *«I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs (Udir, 2020)»*. Utdanningsdirektoratet har formulert under prinsipper for læring, utvikling og danning at skolen har et dannelsesoppdrag, og at danning skjer når elevene får kunnskap i blant annet kunst og kultur, og gjennom opplevelser og praktiske utfordringer (Udir, u.å). Slik musikkfaget er skildret er det nettopp dette faget kan bidra til. Man er her opptatt av musikkens «extrinsic benefits», og som nevnt i forrige avsnitt står dette litt i konflikt med diskursen om musikkens egenverdi, da det under denne diskursen argumenteres for at man skal fremheve musikkens «intrinsic benefits». Likevel er dette et aspekt som kan være viktig å belyse, da skolens dannelsesideal er noe som gagner alle fag. Det at musikkfaget skildres som et fag som særskilt kan bidra til danning og identitetsutvikling bør derfor vektes i legitimeringsprosesser. Under § 1-1 under *formålet med opplæringa* i opplæringsloven står det dessuten nedfelt at *«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*

(1998)». Det vil dermed være ugunstig å for eksempel utelukkende argumentere for musikkens egenverdi, da skolens dannelseskrav er noe som er lovpålagt, og en bør derfor vise til musikkfagets mange dannelses- og identitetsaspekter for å kunne kreve dens plass i skolen. I tverrfaglige temaer må en med andre ord vektlegge musikkens «extrinsic benefits», og dette kan også tjene fagets legitimering. Mine informanter representerer mange aspekter av denne diskursen, og dette kan kanskje indikere at de gjeldende musikk lærerne også vokter skolens dannelsesideal. Ved å utelukke denne diskursen står kanskje musikkfaget i fare for å miste mer troverdighet, da den antakeligvis må kunne henvise til slike funksjoner ved seg selv for å opprettholde sin plass i skolen. Skolen har en funksjon, og fagene i skolen må kunne tilfredsstille disse funksjonene. Dette betyr likevel ikke at en skal se vekk i fra musikkfagets egenverdi, men heller implementere flere sider av samme sak for å øke dens troverdighet i skolen. På en annen side vil dette også kanskje ha en positiv effekt på elevene, da deres identitets- og dannelsesutvikling vil spille en sentral rolle for deres livslange læring. Et syn som omhandler musikk som ressurs gjennom livet kan bidra på dette området, og kan da med andre ord være en viktig brikke i denne prosessen. Det er nettopp dette som også representeres i Fagfornyelsens tverrfaglige tema om folkehelse og livsmestring.

Diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon kan også identifiseres i ulike musikkpedagogisk litteratur og i læreplaner. Musikk gir her muligheter for å skape kameratskap, og man kan oppnå samhold gjennom felles sang og musisering (Varkøy, 2003). «Evneformalistene» er musikkpedagoger som vektlegger et aspekt der musikk kan bidra til å utvikle elevenes evner (Ruud, 2016). Her inngår også musikk som en arena for å styrke sosiale egenskaper. I mine intervjuer ble både samhold, trivsel, fellesskap og tilhørighet trukket frem, samt relasjonsbygging mellom både elever og elev og lærer. Hvis musikkfaget betraktes som et *trivselsfag*, så vil målsettinger som omhandler kontakt, trivsel, samhörighet, samhandling og inkludering være sentrale (Hanken & Johansen, 2013). Fellesskap er ofte forbundet med trivsel, og dette er noe som også ble tydelig i mine intervjuer. Men hva skjer når faget omtales som et trivselsfag i stedet for et *sosialiserings- og relasjonsfag*? Et utsagn som kan svare til noe av dette lyder som følger: «*Det er dermed en fare dersom man endrer musikkfagets rolle til for eksempel bare å være et trivselsfag, som en avslappende og underholdende sfære i forhold til tyngre teoretiske fag*» (Utdanningsnytt, 2004). Denne representasjonen kan en også se at kan tilhøre diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag, men jeg skal likevel vise hva som gjør at slike representasjoner også kan inngå i diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon. Bekymringen

representert ovenfor var også bekymringer som noen av mine informanter uttrykte. Mine tanker omkring dette er at begrepet «trivsel» i denne sammenhengen tillegges noe negativt, og spørsmålet er da om dette er berettiget. Det ser ut til at trivsel er forbundet med noe som man ikke skal ha tilgang på i skolen, da dette kan indikere «avslapping» og/eller ren «underholdning». Slik jeg ser dette kan dette vendes på og heller sees på som noe gunstig, da skolens prinsipper også vokter trivsel. Det er mulig at allerede eksisterende diskurser påvirker det som oppfattes med «trivselsfag», og at dette derfor blir oppfattet som «lek» og «tulling». Skolen sees kanskje derfor ikke på som en arena for trivsel, i den forstand at trivsel blir sett på som noe useriøst. Jeg forbinder trivsel i skolen med et godt klassemiljø, samhold, tilhørighet, vennskap og gode relasjoner. Hvis musikkfaget kan fremme trivsel på denne måten bør ikke musikk som trivselsfag reduseres til noe negativt, og hvis musikkfaget ikke vokter trivsel som dimensjon vil man kanskje gå glipp av en viktig del av hva musikken kan by på. På den ene siden er det lett å forstå hvorfor disse oppfatningene kan virke truende for musikkfaget, men på den andre siden kan man kanskje anta at ved å heller fremme det positive aspektet ved trivsel, så vil også musikkfagets trivselsaspekt tillegges en større respekt og verdi. Vi er nå inne på noe av kjernen i diskursen, da dette omhandler ulike representasjoner og oppfatninger av et fenomen, og i dette tilfellet trivsel. Hva man tillegger dette ordet får betydning for hvordan musikkfaget oppfattes, og det kan være gunstig å i dette tilfelle peke på forandring ved å gi «trivsel» et mer positivt meningsinnhold. Hvordan man taler om et fenomen får betydning for hvordan noe behandles. Likevel er det verdt å påpeke at musikkfaget som trivselsfag kanskje stiller svakere i en tid hvor fokuset er på kjernefag og nasjonale prøver. Sistnevnte fremstår, for meg, oftest som viktigst, og dette gjør kanskje at trivselsaspektet kan drukne i legitimeringsdebatten.

Diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon kan få positive følger for skolens og elevenes fremtid. Denne diskursen inneholdt ikke så mange representasjoner, sett i lys av mitt intervjumateriale, men er likevel viktig å drøfte. Denne diskursen blir ikke representert i Kunnskapsløftets læreplan i musikk, og heller ikke Varkøy (2003) utdyper dette i noen større grad. Ruud (2016) er heller ikke inne på noe av dette rent konkret når han skriver ut ifra et musikkpedagogisk syn, men henviser til Torill Vist (2009) sin studie om «Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap», som jeg mener kvalifiserer som representasjoner innenfor denne diskursen. Dette representerer også diskursen om musikkens egenverdi. Vist (2009) skriver at følelseskunnskap handler om hva vi lærer om våre følelser i møte med musikk. Vist (2009) skriver at musikkopplevelser kan erfares som medierende redskaper for

følelseskunnskap, og at emosjonell tilgjengelighet og bevissthet kan øke muligheten for å kontrollere og regulere egne følelser. Når mine informanter taler om musikkens terapeutiske funksjoner er det i hovedsak utsagn som omhandler dette som er fremtredende. Under Fagfornyelsens tverrfaglige temaer finner vi «Folkehelse og livsmestring», som representerer musikkens terapeutiske funksjoner på følgende måte:

«Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbylde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse (Udir, 2020)».

Her benevnes både selvbylde, tanke- og følelseshåndtering, følelsesliv og god psykisk helse. Med andre ord blir diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjoner sterkt representert i Fagfornyelsens læreplan i musikk. Ved å se på Fagfornyelsens læreplan i musikk kan en kanskje se en indikasjon på at dette er en diskurs som vil ta større oppmerksomhet senere. Det er også mulig å se diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon i lys av diskursen om musikkens egenverdi. På denne måten kan en kanskje trekke paralleller mellom disse, og dette kan da gi et større bilde av musikkens psykiske nyttefunksjon, alt ut ifra hvordan man definerer de ulike diskursene. Med andre ord kan en kanskje komme med en påstand om at musikkglede, som blir representert i diskursen om musikkens egenverdi, har en positiv effekt på den psykiske helsen. Dermed kan en se at disse to diskursene kanskje flettes noe inn i hverandre. Det er også mulig å problematisere det faktum at denne diskursen kanskje er noe underrepresentert i tidligere læreplaner: «Systematisk bruk av musikk er en lite utnyttet ressurs i skolens pedagogiske prosjekt - musikk kan være et verktøy i forebyggende arbeid i skolen (Krüger, Hvidsten, Nilsen, Åvitsland & Høiseth, 2017)». I dette debattinnlegget skisserer forfatterne et problemområde som omfatter de elevene som faller utenfor skolen, og som får vansker i relasjoner med både voksne og andre elever. De peker så på at musikk kan brukes som forebyggende arbeid i skolen, og at «mer musikk inn i grunnskolen under ledelse av musikkterapeuter og musikkpedagoger vil ha stor betydning for mange barn og unge som strever med inkludering og deltakelse (Krüger et al., 2017)». Det å satse på musikkterapi i skolen kan også sees på i sammenheng med lovverk, der barn og unge har rett til både formell, uformell og ikke-formell læring (Griegakademiets senter for musikkterapiforskning, u.å). Med andre ord er det svært gunstig at Fagfornyelsen vektlegger musikkens helseaspekter, og

kanskje kan dette føre til et økt fokus på de terapeutiske godene ved musikk i grunnskolen. Noen av mine informanter var som nevnt inne på musikkens følelsesregulerende aspekter, samt hvordan musikk kan skape både samhold, tilhørighet og relasjoner. Kanskje kan et økt fokus på disse helse-musikalske aspektene i grunnskolen gi grobunn for økt fokus på psykisk helse hos elever. Beckmann (2014) viser i studien «Den livsviktige musikken» hvordan musikk brukes av unge mennesker for å mestre livets mange utfordringer, og hvordan musikk i vid forstand kan beskrives som en helseressurs ved at den på så mange områder berører livet. I denne studien fortalte også flere elever om at musikken var viktig for at livet skulle være fylt med noe, og noen fortalte til og med at musikk var «ryggen» hans/hennes (Beckmann, 2014). Dette illustrerer godt at de unges opplevelse av musikk er noe som kan være mektig, viktig og livsnødvendig. En kan på denne måten se at diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon kan være av stor betydning for skolen og dens elever.

Diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag blir ikke representert sterkt i den musikkpedagogiske litteraturen som jeg har lest, men Ruud (2016) representerer denne diskursen ved å peke på musikkens nedprioritering. Her skriver han at musikk periodevis blir nedprioritert fordi den anses som ren underholdning, og at musikk blir sett på som uten verdi for karakterdannelse eller intellektuell utvikling. Med andre ord peker Ruud her (2016) på generelle tendenser som en delaktig del av det som fører til nedprioriteringene. Én av mine informanter, Peder, påpekte at hvis musikkfaget blir sett på som et «lekefag», så vil dette kunne svekke fagets omdømme. Slik jeg tolker dette handler dette om hvilket meningsinnhold denne representasjonen gis av sine bærere. Lek er viktig i skolen, både for trivsel og læring, og i Kunnskapsløftets (LK06) læreplan i musikk blir musikkleker skissert som et eget kompetansemål. Fagfornyelsen (LK20) legger også opp til at lek skal være en del av musikalske uttrykk i utøvelsen av musikk (Udir, 2020). Lek er en viktig utviklings- og læringsarena også for skolebarn (Lillemyr, 1998). En konsekvens av at lek kan bli sett på som noe som ikke hører hjemme i skolen kan være at barna mister noe som er helt essensielt i deres skoleoppvekst. Leken i musikkfaget kan kanskje i seg selv være noe som bidrar til å rettferdiggjøre faget. Det er likevel ikke vanskelig å forstå Peder sine bekymringer, da Ruud (2016), som nevnt ovenfor, også uttrykker at musikk periodevis nedprioriteres grunnet dens underholdningsaspekt. Når det kommer til «pause»-aspektet i musikk peker musikk lærerne jeg intervjuet på musikkfaget som et «avbrekk» i skolehverdagen, og representasjonen av dette har dermed et positivt fortegn. Likevel finner jeg dette som en lite omtalt oppfatning i den musikkpedagogiske litteraturen som jeg har lest, og det samme gjelder musikkens

underholdningsaspekt. Årsaken til dette kan muligens være at musikkens pause- og underholdningsfunksjon ofte er fremstilt med negativt fortegn, og at det derfor ikke blir betraktet som viktige aspekter i musikkfaget. I media derimot blir dette representert på følgende måte: «I 10. klasse er det mye stress og mye teori. Musikk kan virke som en pause fra all teorien og kan motivere gjennom mer fysisk aktivitet (Thommesen, 2019)». Dette er i tråd med mine informaners oppfatninger og representasjoner, og tyder på at dette er en diskurs som også eksisterer utenfor intervjusituasjonen. Faren ved å betrakte musikkfaget som et sted der man kan ha lavere skuldre kan være at faget mister sin status som kunnskapsfag. Musikkfaget har på lik linje som med andre fag mange kompetansemål som skal nås, og det er dermed ikke utelukkende en arena for større frihet. Likevel er det ikke vanskelig å forstå at «pause» eller «avbrekk» i denne sammenhengen også kanskje tillegges et litt annet meningsinnhold. Det er kanskje her heller snakk om at musikkfaget har andre premisser enn de fleste andre fagene, og at dette kan oppleves lettende for mange elever. Jeg tenker på den ene siden at en kanskje må utvise en form for forsiktighet når en omtaler musikkfaget slik, da det lett kan forstås som et «løssluppent» fag uten formell læring. På den andre siden er det fint at musikkfagets premisser kan legge til rette for en mer beroligende atmosfære. Representasjonene av denne diskursen kan lett forbindes med noe negativt, og kan derfor potensielt skade musikkfaget.

5.3 Del 2) Diskurs og didaktiske valg

I de påfølgende underkapitlene ønsker jeg å drøfte forskningsspørsmål nummer to, som lyder **«På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?»**. Diskursanalyse vil være et redskap for å se på forholdet mellom diskurser og handlingsrom. Utøvelsen av en diskurs, eller en diskursiv praksis, er en sosial praksis som former den sosiale verdenen (Jørgensen & Philips, 1999). Jeg definerer her handling/sosial praksis som de didaktiske valgene en lærer må ta i sin lærerpraksis. Dette handler også om hvilke forventninger som ligger til grunn for hva musikk læreren skal foreta seg i musikkfaget. Vurderingsdiskursen og diskursen om fagkompetanse er to diskurser som grovt sett inngår i legitimeringsdiskursen, men som også stiller seg litt utenfor. Disse diskursene ser ut til å påvirke både didaktiske valg i faget, og påvirkes gjensidig av noen av de andre legitimeringsdiskursene, og jeg har derfor valgt å i størst grad omtale disse. Før jeg diskuterer ovennevnte problemstilling vil jeg gi en kort redegjørelse for begrepet didaktikk og sammenhengen mellom dette og musikkfaglige syn.

5.3.1 Didaktikk og fagsyn

Begrepet «didaktikk» kan forstås som *undervisningskunst*, eller *undervisningslære* (Hanken & Johansen, 2013). Didaktikkens hensikt er å belyse alle former for intensjonal, målrettet og planlagt undervisning, læring og oppdragelse (Hanken & Johansen, 2013). Dette handler om alle beslutningene som man må ta vedrørende elevenes læring. Didaktikk er med andre ord undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Undervisningens *hva* er fagstoffet det undervises i, undervisningens *hvordan* er metodene det undervises etter, og undervisningens *hvorfor* handler om at det som undervises skal være en konsekvens av fagets og skolens mål (Jacobsen, 1980). *Musikkdidaktikk* handler om den tilsiktede læringen som skjer både innenfor og utenfor organiserte og institusjonaliserte sammenhenger (Hanken & Johansen, 2013). Når det kommer til didaktikk og *fagsyn* har man innenfor didaktikken blitt mer og mer opptatt av hva slags grunnsyn en pedagog tar med seg i undervisningen, dette i form av verdier og oppfatninger knyttet til den pedagogiske virksomheten (Hanken & Johansen, 2013). Fagsynet en musikkpedagog har vil være styrende for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Hanken & Johansen, 2013). Som eksempel skriver Hanken og Johansen (2013) at hvis musikkpedagogen først og fremst anser musikkfaget som et trivselsfag, så vil dette føre til en annen fagprofil enn om man skulle ansett musikkfaget for å være et estetisk fag.

5.3.2 Vurderingsdiskursen - musikkfaget

I løpet av analysen kunne jeg se at flere av musikkklærerne skisserte vurdering i musikkfaget som et problemområde. Dog var det ikke samme type problemområde hos alle. Det er likevel tydelig at særlig én av diskursene som jeg identifiserte i intervjuene virker styrende for flere av musikkklærernes vurderingspraksis: diskursen om musikkens egenverdi. Dette kan potensielt antyde en diskursiv kamp mellom ovennevnte diskurs og vurderingsdiskursen. Jeg skal i dette underkapitlet forsøke å presentere forventningene til musikkklærernes vurderingspraksis slik de er formulert i veiledere og musikkpedagogisk litteratur, for så å drøfte dette i lys av de diskursene som jeg har identifisert. På denne måten vil en tydeligere se sammenhengen mellom diskurs og handling, og hvilket handlingsrom musikkklærerne har i sin vurderingspraksis.

De ulike faktorene som synes å ha god effekt på læring er sammensatt av flere ting: God tilbakemelding (egenvurdering og god feedback-praksis), kvalitet på undervisning og instruksjon, godt klassemiljø (forholdet mellom elever og lærer) og samarbeidslæring (elever lærer av hverandre) (Hattie, referert i Sætre & Vinge, 2009). Ifølge Utdanningsdirektoratet

(2016) skal «tilbakemeldingene [...] ha et faglig innhold og knyttes opp mot mål som er forankret i læreplanen. Tilbakemeldingene må gi elevene og lærlingene informasjon om hva de mestrer og hva de bør gjøre for å bli bedre i faget.». Vurdering skal med andre ord knyttes til kompetansemål, og elevene skal få tilstrekkelig med faglig undervisvurdering. Sætre og Vinge (2009) viser også til ulike vurderingsbegreper i veilederen fra 2009: *Diagnostisk vurdering* er den vurderingen som foregår i starten av en undervisnings- og læringsprosess. Hensikten med denne vurderingen er å kartlegge elevenes forutsetninger, og blir derfor også kalt *kartlegging*. *Undervisvurdering* er den vurderingen som foregår underveis, og hensikten her er å fremme elevenes læring. Begrepet *vurdering for læring* kan også beskrive denne vurderingsformen, og har vært sentralt siden Kunnskapsløftet kom, og blir nå videreført i Fagfornyelsen. Den siste vurderingsformen er *sluttvurdering*, og er den vurderingen som foregår til slutt. Her er hensikten å beskrive elevenes oppnådde læringsresultat. Denne vurderingsformen blir også kalt *vurdering av læring*, og blir også brukt i undervisvurdering (Sætre & Vinge, 2009). Disse vurderingsformene skal brukes i alle fag, inkludert musikkfaget, og skal hjelpe læreren med å fremme elevenes læring. Sætre og Vinge (2009) skisserer likevel et slags problemområde når det kommer til musikk læreres vurderingspraksis, og peker på at det kanskje er lett å vektlegge glede, engasjement, motivasjon og interesse i musikkfaget. Han skriver videre at dette er viktige elementer i all undervisning og læring, fordi det bidrar på en positiv måte i et metodisk perspektiv (Sætre & Vinge, 2009). Likevel er det slik at dette ikke inngår i gjeldende forskrift i grunnlaget for vurdering. Det er positivt om en elev er motivert, arbeidsom og engasjert, men om eleven ikke når kompetansemålene i læreplanen, så har eleven lav måloppnåelse i musikk (Sætre & Vinge, 2009). Et funn jeg gjorde i analysen var at flere av musikk lærerne synes å vekte musikkopplevelse, og at dette synes å føre til at de «toner ned» vurderingskravet i faget. I veilederen står det at vurderingen skal beskrive elevens faglige kompetanse i musikk, og at grunnlaget for vurderingen skal være de kompetansemålene som er nedfelt i læreplanen. Dette er også med på å forsterke elevenes oppfatning av vurderingen som noe relevant og rettferdig (Sætre & Vinge, 2009). Med andre ord vil det viktigste i musikk lærernes vurderingspraksis være å fokusere på elevenes måloppnåelse, læring og fagutvikling. Dette er i korte trekk noen av de formelle forventningene til musikk lærernes vurdering.

Noen av diskursene jeg har identifisert synes å påvirke de didaktiske valgene i musikk lærernes vurderingspraksis. Diskursen om musikkens egenverdi synes å være den diskursen som styrer musikk lærernes didaktiske handlinger i størst grad, da musikk lærerne

ofte vekter elevenes opplevelser i faget fremfor noen av de formelle kravene. Dette uttrykkes ofte som musikkglede, og sier noe om hva elevene får igjen ved å beskjeftige seg med musikk. Musikk lærerne uttrykker at det er viktig at elevene får erfare den estetiske og eksistensielle siden av musikk, og knytter dette opp mot de følelsene som blir berørt av slike erfaringer. Når musikk lærerne forteller om deres vurderingspraksis uttrykker de fleste at dette er en viktig del av faget, men at de likevel ikke ønsker å fremme vurdering som noe sentralt i faget ovenfor elevene. Dette forteller meg at musikk lærerne på den ene siden er svært bevisst på at de må forholde seg til de vurderingskravene og forventningene som følger lærermandatet, men at de samtidig styres av en oppfatning av at musikk er noe som skal oppleves og som skal gi noe tilbake til elevene, som da for eksempel i form av glede eller estetisk erfaring. Et eksempel er når Pernille gjennom utsagnet «*Det skulle helst ikke vært karakter tenker jeg, fordi da hadde det vært enda friere for dem, men det er så gøy*» sier noe om at opplevelsen av faget kanskje ville vært annerledes om det ikke var et krav om vurdering til stede. Som nevnt innledningsvis eksisterer det altså en diskursiv kamp mellom vurderingsdiskursen og diskursen om musikkens egenverdi. En kan på en måte også si at musikk lærerne i denne situasjonen overstyrer det maktforholdet som foreligger her. Styringsdokumenter utøver en form for makt over læreryrket, men i dette tilfellet står diskursen om musikkens egenverdi så sterkt hos musikk lærerne at vurdering i større eller mindre grad skyves vekk til fordel for andre ting. Sætre og Vinge (2009) skisserer også at denne diskursen ofte står sterkt hos musikk lærerne. Han peker på at det ofte er lett å vektlegge disse aspektene i faget fremfor vurdering av måloppnåelse, og dette er da tendenser som jeg også kan identifisere i mitt intervjumateriale. Eksistensielle erfaringer i klasserommet fremstår som et tabubelagt tema, og dette til tross for at musikkforskere antyder at dette fenomenet er det musikk egentlig handler om (Skipperstøen, 2016). På den ene siden ville det antakeligvis vært en gladnyhet for mange musikk lærere om musikalsk opplevelse ble skildret som et kompetansemål i læreplanen. På den andre siden vil det antakeligvis vært vanskelig å formulere musikkens opplevelsesaspekt som læringsmål, da det vil være tilnærmet umulig å vurdere noe som er så abstrakt. Musikkfaget bør ifølge læreplaner legge til rette for gode musikkopplevelser, og under Fagfornyelsens kjerneelementer har dette blitt et eget kjerneelement, men det bør kanskje ikke anses som et målbart fenomen, da det vil være utfordrende å vurdere. Ifølge Krügers (s. 56, 2000) forskningsartikkel om musikkundervisningens epistemologi er det «i stadig tilbakevendende tenke- og handlingsmønstre gjennom hvilke lærerne iverksetter og reflekterer over deres respektive hverdagspraksis», at det finnes en logikk. Det er nettopp dette som er kjernen i

musikklærernes diskursive rom. For musikklærerne er det logisk at musikkopplevelse og glede bør stå i sentrum, og kanskje er dette knyttet til deres egne musikalske forutsetninger. Denne logikken, eller denne tatt-for-gitt-heten, er en del av det som holder musikklærernes praksis sammen. Denne diskursive logikken konstruerer undervisningens objekter, og den konstruerer oppfatninger om hva som kan betraktes som akseptabelt og uakseptabelt (Krüger, 2000).

I løpet av analysen har jeg også gjort et annet funn som støtter opp under min påstand om at diskursen om musikkens egenverdi påvirker musikklærernes vurderingspraksis. Man skal i en diskursanalyse analysere seg frem til hva som ikke finnes i diskursen (Jørgensen & Phillips, 1999, referert i Schei, 2007). Dette handler om at man også må undersøke hva det er som *ikke* blir sagt, og det er nettopp her jeg har sett noe som er fraværende i mine intervjuer. Når mine informanter skal fortelle om hva som er viktig i musikkfaget er det ingen som uttaler seg spesielt mye om *scientia-dimensjonen* i musikkfaget. Dette innebærer den vitenskapelige siden av musikkfaget, samt musikkens begreper og termer (Nielsen, 2010). Ingen synes heller å vektlegge kompetansemål i stor grad. Når noen av informantene forteller om hva de gjør i musikkfaget kommer det derimot indirekte frem at de vekter de tre hovedområdene i musikk, mens i samtaletemaet om hva som er viktig i faget er ikke dette dominerende i det hele tatt. Der kommer det heller frem at det er den musikalske opplevelsen som er i sentrum. Det at ingen av informantene synes å trekke frem formell læring og kompetansemål som av stor viktighet, indikerer igjen, at diskursen om musikkens egenverdi påvirker deres vurderingsdiskurs, og til dels deres handlinger. I det store bildet indikerer dette at lærernes didaktiske valg påvirkes av deres fagsyn. Når jeg nå skriver at noen av musikklærerne velger å tone ned vurderingskravet i musikkfaget, så betyr ikke dette at lærerne ikke vurderer i faget. Det indikerer kun at lærerne kanskje ikke informerer elevene i så stor grad om hvilke krav som gjelder for hvilke måloppnåelser. Så, hvilke konsekvenser får dette for musikkfaget og elevene?

Ved å tone ned vurderingskravet i musikkfaget og heller betone musikalsk opplevelse kan man kanskje undres om elevene kan miste deler av grunnlaget for vurdering i faget. Dette vil i så fall særlig kunne få konsekvenser for en eventuell muntlig-praktisk eksamen i musikkfaget. 14. januar 2020 la Utdanningsdirektoratet ut en høring som omhandlet en mulig innføring av eksamener i de praktisk-estetiske fagene. Hvis dette skulle vise seg å bli innført vil potensielt mange elever få problemer om det er slik at flere musikklærere nedtoner krav om vurdering i sin undervisning. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) er det viktigste at «elever og læringer

forstår hva de skal lære, hvor de er i sin læringsprosess og hvordan de skal jobbe videre for å nå kompetansemålene». Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006), og disse bør derfor også vektles ovenfor elevene slik at de vet hva de kan gjøre for å få god måloppnåelse i faget. Hvis elevene ikke får tilstrekkelig med informasjon om hvilke krav som følger for god vurdering vil også kanskje selve vurderingen fra læreren skje på feil grunnlag. Eleven kunne kanskje klart å oppnå en bedre måloppnåelse om han/hun fikk tett informasjon om hva som skal vurderes og hvordan eleven kan utvikle seg i faget. Den diskursive kampen mellom vurderingsdiskursen og diskursen om musikkens egenverdi kan potensielt gjøre skade for elevenes læring og utvikling i faget. Det vil være viktig at musikk læreren reflekterer over egne lærerforutsetninger i musikkfaget, samt hvordan deres fagsyn kan påvirke undervisningen. I tillegg til det jeg har trukket frem i dette delkapitlet har jeg sett at diskursen om fagkompetanse også påvirker vurdering. Dette er noe som jeg skal komme tilbake til i delkapitlet under.

5.3.3 Diskursen om fagkompetanse

I arbeidet med analysen kunne jeg se at fagkompetanse var et tema som ofte dukket opp i våre samtaler. De fleste informantene syntes å ha en enighet om at formell fagkompetanse er viktig, både for læreren og eleven. Likevel er det, som jeg har nevnt i oppgavens innledning, svært mange som ikke har formell fagkompetanse i musikkfaget. I dette underkapitlet ønsker jeg å drøfte hvordan diskursen om fagkompetanse påvirker lærernes didaktiske valg i undervisningen. Det har blitt gjort en del forskning på hvordan selve mangelen på kompetanse i ulike fag påvirker elevenes læring, og jeg har derfor lyst til å se diskursen om fagkompetanse i et litt annet lys. Jeg vil i dette delkapitlet drøfte diskursen om fagkompetanse i lys av *identitetsbegrepet og profesjonell identitet*.

Innledningsvis i masteroppgaven skisserte jeg et problemområde der over halvparten (52%) av de som underviser i musikk i grunnskolen ikke har formell utdanning i faget, og dette ifølge Statistisk Sentralbyrås rapport fra 2018/2019. I 2019 kom regjeringen ut med en pressemelding som omhandlet styrkingen av de praktisk-estetiske fagene. I denne pressemeldingen ble det blant annet sagt følgende av kultur- og likestillingsminister Trine Schei Grande:

«Regjeringen har høye ambisjoner for alle læreres kompetanse, uavhengig av fag. Derfor vil vi etablere en ny masterutdanning for folk som vil bli lærere i praktiske og

estetiske fag. Dette vil løfte undervisningskvaliteten og styrke profesjonsfellesskapet i disse fagene (2019)»

Lærernes musikkundervisningspraksis påvirkes av flere forhold, og deriblant formell og uformell kompetanse, samt læreplanforståelse (Sætre, Ophus & Neby, 2016). I mine intervjuer kunne jeg se at musikk lærerne i stor grad legitimerte faget ut ifra den fagkompetanse-diskursen som de befant seg innenfor. Med andre ord betyr dette at jeg kunne se at musikk lærerne inntok ulike subjektposisjoner innenfor musikkkompetanse-feltet, der for eksempel Sidsel og Fredrik, som ikke har formell fagkompetanse i musikk, argumenterte ut ifra en subjektposisjon som ufaglært musikk lærer. Gregor, som heller ikke har formell fagkompetanse i musikk, argumenterte derimot gjennom subjektposisjonen som musikk lærer. Jeg ble dermed nysgjerrig på hva som gjorde at Gregor fremsto som mer «selvsikker» i sin subjektposisjon enn det Sidsel og Fredrik gjorde. Slik jeg ser det har dette kanskje en sammenheng med den uformelle musikkkompetansen som Gregor innehar. Sidsel og Fredrik trekker ofte frem sin manglende musikkfaglige kunnskap i intervjuene, mens Gregor ikke synes å være særlig påvirket av dette. Peder, Pernille og Viktor argumenterer også for musikkfaget ut ifra subjektposisjonen som musikk lærer. Det kan virke som at synet på egen musikkfaglig kompetanse i stor grad påvirker hvordan musikk lærerne jeg intervjuet legitimerer musikkfaget, så spørsmålet da er hvordan, og om, dette påvirker praksisen i musikkfaget.

I stedet for å drøfte hvordan fagkompetanse kan påvirke musikkundervisningen ønsker jeg å drøfte hvordan *opplevelsen* av egen kompetanse kan virke inn på musikkundervisningen. Dette fordi opplevelsen av egne forutsetninger kan synes å påvirke hvordan en taler og handler om og i faget. Synet på egen musikkfaglig kompetanse er sterkt knyttet til opplevelsen av ens egen identitet. Identitet handler om selvets posisjon overfor andre mennesker og menneskets posisjon til sted og tid (Ruud, 1997). Selvets forhold til seg selv og følelsen av å bære på et indre rom som ingen andre har tilgang til er også sentralt i forståelsen av ens identitet (Ruud, 1997). Vår selvdefinisjon er også knyttet til posisjonen vi har i et større sosialt og kulturelt rom, og identitet omhandler her en refleksjonsprosess der individet ser seg selv i lys av hvordan en oppfatter at andre bedømmer og vurderer en selv. Individet sammenholder sin egen selvoppfatning med andres vurdering (Ruud, 1997). Her blir musikk en måte å markere vår identitet på ovenfor andre. Ruud (1997) skriver også at identitet i særlig grad er knyttet til opplevelse av egen handlingskompetanse og muligheten til å påvirke våre omgivelser. Diskursen om fagkompetanse synes å styre informantenes utsagn, og synes

også å styre informantenes opplevelse av egen handlingskompetanse. Som Ruud (1997) skriver, kan dette ha sammenheng med hvordan musikk lærerne oppfatter seg selv, og i dette tilfellet: hvordan de oppfatter egen kompetanse. Hvordan en oppfatter ens egen fagkompetanse vil med andre ord påvirke hvordan en velger å tale og handle innenfor et bestemt diskursivt rom, som i dette tilfellet er om og i musikkundervisningen. Ovenfor nevnte jeg Gregor, som synes å ha positive oppfatninger om egen fagkompetanse, dette til tross for at han ikke har formell fagkompetanse. Slik jeg tolker dette handler det om, som nevnt ovenfor, at Gregor bærer med seg mye uformell kompetanse innenfor musikkfeltet. Musikk lærere som jobber på skoler og som har en formell utdanningskvalifikasjon kan tilby modeller for formalisert undervisningspraksis, mens de med uformell kompetanse har ferdigheter og kunnskaper som mange skolebaserte musikkpedagoger ikke har hatt muligheten til å utvikle (Schippers & Bartleet, 2013). Schippers og Bartleet (2013) konkluderer med at begge sider av «skillet» har mye å tilby hverandre i denne forbindelsen.

Det virker til at Gregor med sin uformelle kompetanse opplever sin egen kompetanse som betydningsfull, og dette vil da påvirke hvordan Gregor ser sin egen handlingskompetanse. Når Gregor taler om egen musikkundervisning forteller han at han vektlegger de tre hovedområdene musisering, komponering og lytting, og han gir mange konkrete eksempler på hvordan han jobber med alle tre områdene. Dette taler for at Gregors oppfatninger av egen kompetanse gjenspeiles i undervisningen. Når Sidsel og Fredrik taler om musikkfaget bærer intervjuene et større preg av usikkerhet, da begge ofte påpeker mangler i deres fagkompetanse. Denne usikkerheten synes også å prege handlingene deres, da de ofte uttrykker usikkerhet ovenfor kompetansemålene i musikk som elevene skal nå, og at dette kanskje setter en brems for elevenes utfoldelse i musikkfaget. Det er her verdt å nevne at maktforholdet i intervjusituasjonen også kan gjøre utslag på hvordan for eksempel Sidsel og Fredrik uttrykte seg der og da. Med dette menes det faktum at jeg skriver en mastergrad i musikkpedagogikk, og dermed har en større formell musikkfaglig kompetanse enn disse informantene. Dette *kan* gjøre at disse informantene stiller seg ydmyke i en situasjon der de skal fortelle om faget til meg. Det foreligger en forventning om at musikk lærere burde ha kompetanse i musikkfaget, enten det er formell eller uformell kompetanse, og dette kan kanskje trekke ned forventningene til selvet hos de som *ikke* har musikkfaglig kompetanse. Når forventningene til egen kompetanse blir for lav vil kanskje dette også påvirke hvordan en handler i faget. Empiriske studier antyder at de finnes viktige sammenhenger mellom kompetanse og valg av undervisningsinnhold. Ifølge Jon Helge Sætre, Tone Ophus og Thor

Bjørn Neby (2016) henger musikk lærernes selvtillit, kompetanse og faginnhold sammen på følgende måte:

«Ifølge de Vries (2013) velger lærere med lite formell musikkutdanning ofte sang og lytting til musikk som hovedinnhold, mens komponering og spill på instrumenter velges bort. Dette støttes av Hallam et al. (2009), som også viser at musikk lærers selvtillit er nært knyttet til deres evne til å mestre ett eller flere instrumenter. På denne måten møtes de to hovedperspektivene i denne undersøkelsen: lærers kompetanse ser ut til å påvirke deres valg av undervisningsinnhold. (s. 4-5)»

Sidsel uttrykker at hun brenner for musikk, men at hun ikke kan noen instrumenter. Sidsel forteller også at de har mye fokus på sang, og at elevene i stor grad får eksperimentere i musikkundervisningen. Det er tydelig at Sidsel er svært engasjert som musikk lærer, og at hun ønsker å gi elevene gode opplevelser i møte med musikk. Det kan likevel være at Sidsels selvtillit i faget påvirker handlingene hun foretar seg. Jeg ser de samme tendensene hos Fredrik. En kan her innsnevre Ruuds (1997) identitetsbegrep til å mer spesifikt omhandle «profesjonell identitet». Dette kan forstås som en oppfatning av en selv som yrkesutøver, og dette omhandler blant annet hvilke egenskaper, ferdigheter og kunnskaper som konstituerer «meg'et» som en god yrkesutøver (Heggen, 2008). Det er mulig at Sidsel og Fredrik «snakker ned» egen musikk lærerrolle fordi deres oppfatninger av deres egne musikalske ferdigheter og musikkunnskaper anses som lave. Så, hvilke konsekvenser får dette for musikkundervisningen?

I tillegg til at diskursen om fagkompetanse synes å påvirke Sidsel og Fredriks valg av innhold i musikkundervisningen synes det å påvirke vurderingspraksisen. Dette er dog på en annen måte enn hvordan diskursen om musikkens egenverdi påvirker vurderingspraksisen, da det i Sidsel og Fredriks tilfelle handler om at det blir mye synsing når de skal vurdere. Både musikkdidaktikkens *hva* og musikkundervisningens *vurdering* ser dermed ut til å bli påvirket av diskursen om fagkompetanse. Musikk lærernes opplevelse av egen kompetanse ser ut til å påvirke valg av faginnhold, og dette vil naturligvis få ringvirkninger for vurderingen. Slik jeg ser dette er faren ved Sidsel og Fredriks (og sikkert andres) usikkerhet at man kanskje i større grad tillater seg å stadig falle tilbake på det man er trygg på. Det er kanskje vanskeligere å søke ny kunnskap på fagområdet hvis man styres av en gjennomgående usikkerhet, og dette kan føre til at man for eksempel velger å nesten utelukkende fokusere på musikkens estetiske aspekt. Ifølge Andrea Nolan og Tebeje Molla (2017) er det nødvendig og viktig for lærere å ha selvtillit på området for å være villig til å ta risiko, og for å prøve ut og søke nye idéer i

deres strategier og pedagogiske arbeid. De skriver også at lærere med sterk *profesjonell kapital* har større selvtillit, og dette gjør at de bevisst søker flere læringsstrategier (Nolan & Molla, 2017). Gregor, som gir uttrykk for å inneha stor grad av selvsikkerhet i musikkfaget, viser til at han på eget initiativ søker ny kunnskap på området for å kunne være oppdatert på feltet. Dette gjør at Gregor også finner nye måter å nå kompetansemålene på, mens Sidsel for eksempel uttrykker at hun av og til har vansker med å forstå målene. Dette vil naturligvis gå utover elevene, og igjen kan man si at elevene kan få vansker med å få god måloppnåelse i musikkfaget. I tillegg vil elevene kanskje få en ensidig undervisning som for eksempel kun retter fokus mot sang, og i så tilfelle går læringen av musikkundervisningens mange områder tapt. Gregors uformelle kunnskaper og ferdigheter i musikk styrker muligens oppfatningene han har av egne kunnskaper og ferdigheter, og en kan derfor forsøke å argumentere for at ufaglærte musikk lærere kanskje burde tilbys mer kursing i musikk. Skolene burde også kanskje legge til rette for at ufaglærte musikk lærere skal kunne oppøve egne evner i musikk, både for å styrke musikkfaglig kompetanse og selvtillit. Det er likevel viktig å påpeke at det i min studie viser seg å være store forskjeller i handlingsvalg når det kommer til musikk lærere med formell musikkutdanning og lærere uten formell musikkutdanning. Dette gjør at en kanskje også kan argumentere for viktigheten av mer formell kvalifikasjon i musikkfaget på grunnskolen/ungdomsskolen. Når lærere likevel først er i en situasjon der de må/skal undervise i et fag de ikke har kompetanse i, så bør de kanskje gis redskaper som kan hjelpe dem på vei til å søke god kunnskap i faget. Gregor later til å også inneha kunnskap om *hvor* han skal lete for å få mer kunnskap om musikk i og med at han også er musiker på fritiden, men for Sidsel og Fredrik som hverken har det formelle eller det uformelle grunnlaget i musikk er det ikke sikkert de vet hvordan de skal oppsøke ny kunnskap. Dette er i så fall noe skolene bør følge opp for å hjelpe de lærerne det gjelder. Mennesker kan kun være profesjonelle lærere når de vil og vet hvordan de gjør dette, og sistnevnte handler om at de må ha riktig kunnskap og bakgrunn (Hargreaves & Fullan, 2012).

6.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan et lite utvalg musikk lærere både med og uten formell musikkutdanning taler om/legitimerer faget sitt, samt hvordan dette kan påvirke handlingene deres i musikkfaget. Jeg har dermed forsøkt å besvare følgende forskningsspørsmål: **Hvilke diskurser kan identifiseres når tre musikk lærere med og tre musikk lærere uten formell utdanning legitimerer faget sitt, og hva kan disse diskursene implisere? På hvilke måter kan diskursene påvirke didaktiske valg i musikkundervisningen?**

For å forsøke å besvare disse forskningsspørsmålene valgte jeg å gjøre en diskursanalyse, samt å intervju seks musikk lærere fra ulike landsdeler. Intervjuspørsmålene besto av spørsmål som omhandlet deres musikalske bakgrunn, fagsyn, undervisningspraksis, oppfatninger hos kollegaer, og mer. Dette for å både kunne identifisere diskurser og for å se hvordan og om dette påvirket deres handlinger i musikkfaget. Det å gjøre en diskursanalyse er omfattende og svært krevende, og jeg valgte derfor å begrense mine diskursanalytiske verktøy til kun de som jeg anså som viktigst for min forskning. Jeg er klar over at ved å sette meg dypere inn i det diskursanalytiske feltet, så kunne jeg ha fanget opp flere ting enn det jeg har gjort gjennom denne oppgaven. Jeg har likevel gjort funn som skulle vise seg å være svært betydningsfulle, og som kanskje kan inspirere til videre forskning. Jeg har også i stor grad klart å svare på mine to forskningsspørsmål, selv om det er vanskelig å peke på dette som sikre funn. I og med at jeg er en del av det diskursive området som jeg har forsket på vil det være vanskelig å stille seg helt nøytral til det som blir forsket på.

Gjennom mine intervjuanalyser kunne jeg identifisere to store legitimeringsdiskurser som jeg har valgt å omtale som *diskursen om musikkens egenverdi* og *diskursen om musikkens nyttefunksjon*. Jeg identifiserte også fem mindre diskurser som inngår i sistnevnte store diskurs: *Diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens sosiale og relasjonelle nyttefunksjon*, *diskursen om musikkens identitetsdannende og allmenndannende funksjon* og *diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag*. I tillegg identifiserte jeg to mer «frittstående» diskurser som skulle vise seg å være sterkt knyttet til informantenes

legitimeringsdiskurser, og jeg har derfor valgt å omtale også disse som legitimeringsdiskurser: *Vurderingsdiskursen* og *diskursen om fagkompetanse*.

Den diskursive kampen mellom musikkens egenverdi og musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon har pågått over lang tid, men det antydes nå at det er i ferd med å skje et skifte. Det kan se ut til at det eksisterer et større behov for å vekte musikkens egenverdi i legitimeringen av musikkfaget, og slike fagsyn synes å komme tydeligere og tydeligere frem. Likevel er det mange som argumenterer for faget ut ifra syn som omhandler «extrinsic benefits», og deriblant flere av mine informanter. Det er derfor verdt å nevne at noe som særlig kan styrke diskursen om musikkens kognitive og akademiske nyttefunksjon er å trekke frem den kroppskinestetiske læringen som musikkfaget i stor grad legger til rette for. I tillegg viser det seg at det kanskje er nødvendig å vekte musikkens «extrinsic benefits», da musikkfaget kan miste mer troverdighet om det ikke for eksempel oppfyller skolens dannelsingsoppdrag. Musikkfaget må med andre ord kunne henvise til enkelte ytre funksjoner ved seg selv for å kunne beholde sin plass i skolen. De ulike diskursenes meningsbærere synes også å tillegge enkelte positive ord et negativt meningsinnhold. Musikkfaget som trivselsfag kan betraktes som noe negativt, men hvis musikkfaget kan fremme trivsel på en måte som omhandler inkludering, fellesskap og mer bør ikke musikk som trivselsfag reduseres til noe negativt. Diskursen om musikkens psykiske nyttefunksjon kan få positive følger for skolens og elevenes fremtid, da det rettes mer og mer oppmerksomhet mot forebyggende arbeid i skolen. Her spiller LK20 en sentral rolle, og det er muligens styrkende for musikkfaget at det rettes fokus mot psykisk helse i deres tverrfaglige temaer. I diskursen om musikk som pause- og underholdningsfag kan en anta at faren ved å betrakte musikkfaget som et sted der man kan ha lavere skuldre kan være at faget mister sin status som kunnskapsfag. I tillegg kan det være ugunstig å redusere lekeaspektet i faget til noe negativt, da lek for læring er betraktet som viktig for utviklings- og læringsarenaen til barn.

Flere av diskursene syntes å påvirke musikk lærerne, men i noe ulik grad. Likevel kunne jeg se at diskursen om musikkens egenverdi, vurderingsdiskursen og diskursen om fagkompetanse var de diskursene som påvirket musikk lærerne mest. Det er mange forventninger knyttet til musikk læreryrket, og noen av disse forventningene synes å bli satt til side til fordel for musikkens estetiske side. For eksempel synes diskursen om musikkens egenverdi å påvirke vurderingspraksiser, og diskursen om fagkompetanse synes å påvirke valg av innhold i undervisningen og vurderingspraksiser. Når elevene ikke får tilstrekkelig informasjon om hva de må gjøre for å oppnå god måloppnåelse i faget står de i fare for å få en vurdering på feil

grunnlag, og dette kan særlig få konsekvenser om det blir innført praktisk-muntlig eksamen i musikkfaget. I tillegg er flere av de andre diskursene av betydning for hvordan musikk lærerne taler om faget og velger faginnhold. Det er oppsiktsvekkende at musikk lærerne i sin vurderingspraksis utfordrer de formelle forventningene som ligger til grunn ved å vekte musikkopplevelse. Det synes å foreligge en diskursiv kamp mellom diskursen om musikkens egenverdi og vurderingsdiskursen. I tillegg synes det å være betydningsfullt for musikkundervisningen hvordan musikk lærerne ser på egen kompetanse. Graden av usikkerhet knyttet til egen kompetanse synes å gjenspeiles i valg av faginnhold og vurdering. Dette burde skolene forsøke å følge opp ved å legge til rette for at lærerne enkelt skal kunne søke seg til ny kunnskap på området. Grunnet forskjeller i handlingsvalg er det også nærliggende å kunne argumentere for en økning av formelle kvalifikasjoner i musikkfaget i grunnskolen/ungdomsskolen.

Jeg ønsker å påpeke nok en gang at jeg i liten grad kan si noe generelt om hvordan legitimeringsdiskurser påvirker musikk lærernes undervisning, da jeg kun har intervjuet seks musikk lærere. Det har likevel vært spennende å se at flere av diskursene som jeg har identifisert kan kobles til lærernes praksis. Dette kan dermed, forhåpentligvis, være et bidrag til musikkpedagogisk forskning som omhandler musikalsk fagsyn, musikk lærerpraksiser, legitimering og musikkdidaktiske refleksjoner og valg. Ved å skape større bevissthet omkring det å reflektere over eget fagsyn og hvordan dette kan påvirke musikkundervisningen, så vil kanskje flere musikk lærere ha et større grunnlag for å reflektere over egne didaktiske valg. I tillegg er det viktig å bli bevisst på hvordan en taler om musikkfaget, da språket kan ha stor betydning for hvordan musikkfagets status blir seende ut i fremtiden. Språk og kunnskap er makt, og bevissthet omkring dette kan være grunnlaget for forandring. I skrivende stund står læreryrket i Norge ovenfor et skille, der vi beveger oss vekk fra LK06, og inn i LK20. Språket omkring musikkfaget det siste tiåret har vært med på å omformulere verdier og mål i musikkfaget, og dette gjenspeiles i LK20. Det gjenstår enda å se om representasjonene i LK20 lever opp til musikk lærernes forventninger, men det er likevel gunstig å se at de tverrfaglige temaene har betydning i musikkfaget.

6.2 Erttanke

Det å gjøre en diskursanalyse har vært svært krevende, men også svært lærerikt og spennende. Det tok lang tid å sette seg inn i de diskursanalytiske verktøyene, og det tok lang tid å forstå hvordan dette skulle settes til i verk. Jeg ser i ettertid at jeg kunne brukt mange flere

analyseverktøy i mitt masterprosjekt som kanskje kunne gitt både flere og mer sikre funn. Jeg ser også at det er mange andre ting jeg kunne ha stilt spørsmål om i min intervjuguide som kanskje kunne gjort oppgaven enda rikere. Det jeg spesielt tenker på her handler om å gå mer i dybden på hva musikk lærerne gjør i undervisningen, og da eventuelt hatt *observasjon* av undervisning i tillegg til intervju. Jeg har likevel sett på dette som en stor læringsprosess, og som noe som kan gi meg som musikk lærer noe verdifullt. Denne prosessen har skapt mange refleksjoner angående egen rolle som musikk lærer, og ikke minst om selve musikkfaget. Resultatet i studien har også vært svært både spennende, interessant og overraskende, og jeg føler jeg har fått et verdifullt grunnlag på vei inn i læreryrket.

6.3 Veien videre

Jeg har gjennom mitt forskningsprosjekt ikke hatt mulighet til å belyse alt det som jeg har ønsket å belyse. Min første midlertidige mentor og min faste veileder måtte til stadighet gjenta ordtakene «kill your darlings». Akkurat dette har vært mer utfordrende enn jeg først trodde, da jeg gjorde flere spennende funn som jeg gjerne skulle ha belyst mer. Jeg valgte å belyse legitimeringsdiskurser som jeg kunne identifisere, samt hvordan disse kunne påvirke musikk lærernes undervisning. Likevel er det et par andre funn som jeg gjerne vil oppfordre andre til å belyse, hvis dette skulle være av interesse. Det første er at musikk lærerne uttrykte ensomhet i faget, og at dette kanskje kan synes å påvirke planlegging, gjennomføring og vurdering. Det andre er at noen av informantene uttrykte at de til stadighet må legitimere faget ovenfor *elevene*. Dette får meg til å undres om det blir tatt for gitt at elevene bare skal elske musikkfaget, når faktumet er at dette ikke er spesielt nyansert. Det kunne kanskje vært spennende å undersøke elevenes sitt syn på musikkfaget, og hvordan dette påvirkes av diskurser som eksisterer både innenfor og utenfor deres diskursive rom. En av musikk lærerne uttrykte at elevene ikke ser på musikkfaget som et ordentlig fag, til sammenlikning med andre fag. Det tredje er kjønnsdiskursen i musikkfaget. Flere av informantene snakket om «de stille jentene» og «de urolige guttene» i musikkfaget. Det kunne vært interessant å undersøke om musikk lærerne styres av en kjønnsdiskurs når de velger faginnhold og vurderer i musikkundervisningen. Til slutt vil jeg gjerne oppfordre flere til å ta i bruk diskursanalyse som metode i musikkpedagogisk forskning, da det har vært svært lærerikt, spennende og opplysende, men også utfordrende. Denne type forskning har gitt meg en rykende fersk innsikt som jeg ser for meg at vil følge meg resten av livet som lærer.

Takk for meg, og takk til deg som har lest mitt bidrag til det musikkpedagogiske feltet!

KAPITTEL 7: LITTERATURLISTE

7.1 Litteraturliste

- Alexander Hew Dale Crooke. (2016). Extrinsic versus intrinsic Benefits: Challenging categories used to define the value of music in schools. *Voices*, 16(2), Voices, 01 April 2016, Vol.16(2)
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken: En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. (Doktoravhandling, Norges Musikkhøgskole). NMH-publikasjoner, Oslo. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/226629/Beckmann_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chung, P. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school by Andy Hargreaves & Michael Fullan. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(3), 322-324.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004) *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. (Meld. St. 30 2003-2004)).
- Edvardsen, S. (2018). *Lettere sagt enn gjort! En diskursanalyse av fem skolelederes utsagn om musikkfaget i grunnskolen*. (Masteroppgave, avdeling for lærerutdanning). Høgskolen på Vestlandet, Bergen. Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2573885/Masterthesis_Edwardsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eiliv, O. (2007). Musikkfagets språklige side – støtte eller belastning?: Motsetninger og uenigheter i musikk lærerutdanningens rom. O. Eiliv & S. S. Hovednak (Red.), *Musikk – mulighetenes fag*. (s. 151-164). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Flikkerud, I. B. (2016). *Musikkundervisning på ungdomstrinnet: LK06 fra et lærerperspektiv*. (Masteroppgave, institutt for musikkvitenskap). Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51075/Masteroppgave_Ida_B_Flikkerud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (FOR-2010-03-01-295). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Foucault, M., Engelstad, F., & Falkum, E. (1973). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (Gyldendals kjempefakler). Oslo: Gyldendal.
- Fredens, K., Macaulay, H., & Solli, A. (2019). *Læring: Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Griegakademiets senter for musikkterapiforskning. (u.å). Musikkterapi og barn og unges psykiske helse. Hentet fra <https://gamut.w.uib.no/kunnskapsbeskrivelser/barnogungespsykiskehelse/>
- Hanken, I., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K. (2008). *Profesjon og identitet* (Vol. 19, s. 321-332). Oslo.
- Høring om endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene. (2010, 14.01). [høring]. Divisjon for læring og vurdering /Avdeling for opplæringsloven. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1441>
- Jacobsen, E. (1980). *Didaktikk 2: Undervisningens hvorfor-hvorfor* (Vol. 9B, Kroppsøving i skolen). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 5). Oslo: Abstrakt forlag
- Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning: Et romorientert perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krüger, Thorolf. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. In Frede V. Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen & Bengt Olsson (Eds.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok* (Vol. 2, pp. s. 55-78). Oslo: NMH.
- Krüger, V., Hvidsten, B. I. B., Nilsen, C. S., Åvitsland, M., & Høiseth, T. (2017, 17.12). Systematisk bruk av musikk er en lite utnyttet ressurs i skolens pedagogiske prosjekt: Musikk kan være et verktøy i forebyggende arbeid i skolen. *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/yv3bQJ/systematisk-bruk-av-musikk-er-en-lite-utnyttet-ressurs-i-skolens-pedag>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Lillemyr, O. (1998). *Varierte former for lek og læring: Et veiledningshefte*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Mark, M. (2002). A history of music education advocacy. *Music educators journal*, 89(1), 44-48.
- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: Tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget

- Nielsen, Frede V. (2010) *Almen musikdidaktik*. 2. reviderte og bearbejdede udgave, 4. oplag. København: Akademisk forlag
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.
- Notland, H. (2016). *Det store lærerfallet*. Oslo: Kolofon.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 05.09). *1 år med ny personvernlov*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/nyhet.html?a=/personvernombud/nyheter/pvonyhet0017.html>
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Regjeringen. (2019, 18.08) *Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/>
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schei, T. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (Doktoravhandling, Griegakademiet, Institutt for musikk). Universitetet i Bergen. Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2549/Dr.Av.h._Tiri_B_Schei.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schippers, H., & Bartleet, B. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471.
- Silvia Micheletta. (2013). John Hattie, Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge (2009). John Hattie, Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge (2012). *Form@re : Open Journal per La Formazione in Rete*, 13(2), Form@re : Open Journal per la Formazione in Rete, 01 August 2013, Vol.13(2).
- Skipperstøen, L. J. (2016). *Eksistensielle erfaringer i klasserommet: En kvalitativ forskningsundersøkelse av musikkforskeres, musikk læreres og en musikkelevs perspektiver på fenomenet*. (Masteroppgave, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2398373/Skipperstoeen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 27. juni). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>

- Storebråten, B. (2017). *Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning - En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole*. (Masteroppgave, Utdanningsvitenskapelig fakultet). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58034/Legitimering-av-musikkfaget-i-fremtidens-l-rerutdanning---En-kvalitativ-studie-av-hvordan-l-rerutdannere-legitimerer-musikkfaget-i-l-rerutdanningen-og-arbeidet-mot-fremtidens-skole-av-Borgar-Storebr-ten.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Sætre, J. H., & Vinge, J. (2009). *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet: veileder*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten
- Sætre, J., Ophus, T., & Neby, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole; læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge [elektronisk Ressurs]*, 10(3), 18.
- Thommessen, S. S (2019, 06.05). Musikk er en motiverende pause fra all teorien | Simon Sætre Thommesen: Si ;D-innlegg: Musikk er et viktig fag, og flere må innse det. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/BRrKRg/musikk-er-en-motiverende-pause-fra-all-teorien-simon-saetre-thommesen>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 08.03). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 08.03). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29.06). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1#2.1-hvilke-krav-stilles>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.03). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsnytt. (2004, 29.09). *Musikkfaget i framtidens skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/musikkfaget-i-framtidens-skole/163028>
- Ulleberg, Hans Petter. (2007) Diskursanalyse: Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*. vol. 25 (1).

- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke : Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktoravhandling, Norges Musikkhøgskole). NMH-publikasjoner, Oslo. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172450/Vist_Musikkopplevelse.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.

KAPITTEL 8: VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

2) Innledende spørsmål (om bakgrunn):

- Hvilken type utdanning har du (lengde på studie, studiepoeng)?
- Hvor lenge har du jobbet som musikk lærer?
- Underviser du i andre fag? Hvis ja, hvilke?
- Hvilke(t) klassetrinn underviser du i musikk?
- Fortell litt om deg selv. For eksempel: Hvorfor valgte du musikk som et av dine fag? Spiller du noen instrumenter selv? Hvis ja, hvilke? Kan du beskrive hva liker du med musikk/musikkfaget? Kan du beskrive huske en time der du har følt at du har lyktes som musikk lærer? Hva er det som fungerer da? Hva gjør du? Kan du beskrive skolehverdagen din?

2) Hovedspørsmål:

- Hvordan er rammene begrensende for din undervisning (tid, rom, utstyr, antall elever)?
- Kan du beskrive skolemiljøet? Snakker dere for eksempel mye om rammeplanen? Lager dere lokale rammeplaner? Samarbeider dere på tvers av fag? Samarbeider dere om utformingen av innholdet?
- Snakker du og dine kollegier om musikkfaget? Hvis ja, på hvilken måte (holdninger, planlegging, blir musikkfaget satt opp mot andre fag? I tilfellet, hvilke fag?)?
- Hvilke holdninger opplever du at skolen generelt har til musikkfaget?
- Hvordan tror du dine kollegier snakker om musikkfaget? Tror du dine kolleger mener at musikk et betydningsfullt fag?
- Hvor mye plass synes du musikkfaget burde ha i skolehverdagen? Hvor mange timer i uken ville vært et ideal for deg når det gjelder musikkfaget? Hva kunne du fått gjort på denne tiden? Hva hadde du hatt lyst til å lære elevene som du ikke ville ha fått tid til nå?

- Opplever du krav fra skolesamfunnet (rektor, resten av skolemiljøet) om at du må prestere på vegne av faget? Er prestasjonen i form av konserter/fremføringer?
- Hvordan opplever du krav om vurdering? Hva synes du om de ulike formene for vurdering i musikkfaget?
- Hva ville være en drøm for deg når det kommer til rammer, hvis du kunne velge fritt?
- Hva mener du at musikkfaget særskilt kan by på?
- Hva vil du si at du heller mest mot når du velger faginnhold? Heller du mest mot den vitenskapelige eller den estetiske delen av musikk?
- Opplever du begrensninger i musikkfaget?
- Hva er viktig for deg i musikkfaget? Hva er viktig for deg med musikk?
- Ville det vært vanskelig eller enkelt for deg å legge frem gode argumenter for musikkfaget? Hvorfor ville det vært vanskelig eller enkelt?
- Har det vært mye eller lite fokus på legitimering av musikkfaget i utdanningen din?

3) Avsluttende spørsmål:

- Hvis du kunne velge på nytt: Ville du tatt de samme fagene?
- Er det noe mer du ønsker å fortelle om?

8.2 Vedlegg 2: Skjema for systematisering av intervjuutsagn

Transkribert utsagn	Stikkord	Identifiserbare temaer
<p>Pernille snakker om at ledelsen ville endre på hvilke klasser som skulle ha musikk: «[...] da de skulle gjøre om på det her (hvilke klasser som skulle ha musikkfaget), så, eh, var de først inne, eller tenkte de å... ha det på åttende og niende, og da sa jeg «nei, vi må ha det i tiende», vi må få lov til å få det tilbake, da, fordi det er, betyr så mye for dem, da får de den pausen på en måte oppi alt det andre stresset, det har jeg sett at det har betydd veldig mye for tiende.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diskusjon mellom Pernille og ledelse • Pernille ville ha musikkfaget tilbake på tiende trinn • Stress • Hvilke klassetrinn som skal ha musikk • Musikkfaget på ungdomsskolen • Musikk som betydningsfullt fag for elever 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimering • Musikk som pausefag • Elevholdninger

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Musikkfagets plass i skolen]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hvordan utdannende musikk lærere legitimerer musikkfaget, og hvorfor de legitimerer det slik de gjør*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen for valget av dette temaet er at jeg har vært vitne til at legitimering av musikkfaget til stadighet framkommer som diskusjonstema ute i praksis og blant oss lærerstudenter. Det er et tema som preger en slags framtidsoppfatning av hvordan musikkfaget kan bli seende ut om ikke noen tar til motmæle. Det vil være viktig at «de rette fagfolkene» får heve stemmen sin og bli hørt, samtidig som alle grunnskoleinvolverte får delta i diskusjonen om musikkfagets rett. Dette er formålet med studien, og med bakgrunn i dette ønsker jeg å gå rett inn i kjernen til de det gjelder; nemlig musikk lærerne. Hvordan høres deres stemmer ut?

Jeg har foreløpig kommet frem til følgende problemstilling:

- «På hvilke måter legitimerer utdannede musikk lærere i ulike landsdeler i grunnskolen musikkfaget sitt, og hvorfor legitimeres det slik?»

Dette er en masterstudie som tar utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming og semistrukturerte intervjuer. Opplysningene i denne studien vil ikke bli brukt til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene for denne studien er at informantene må være utdannende musikk lærere som per nå jobber i grunnskolen. Utvalget er trukket ved å kontakte inspektør/rektor ved ulike skoler for å undersøke om de har noen musikk lærere som kunne være interesserte i å delta i intervjuer. Utvalget består av 7-10 utdannede musikk lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et personlig intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din musikkbakgrunn, din musikkutdanning, din skolepraksis, dine og andres musikkfaglige verdier og holdninger, rammene rundt din musikkundervisning, hvordan du ønsker å undervise i musikk, hva som er viktig for deg i musikkfaget og hvordan du opplever eventuelt press i faget. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, andre lærere eller arbeidsplassen generelt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg og veileder som har tilgang til personopplysningene. Det vil si lydopptak, e-mail adresse, telefonnummer, arbeidssted, utdanningssted, kjønn, og navn.
- Navnet ditt og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret i en låst mappe på en forskningsserver tilknyttet HVL.

Deltakerne i dette studiet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Opplysningene som vil framkomme i oppgaven er hvilken type utdanning musikk lærerne har, hvor lenge de har jobbet i grunnskolen, hvilket instrument de eventuelt spiller og hvilke fag de har i grunnskolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. Personopplysningene vil bli slettet fra alle enheter ved prosjektslutt. Dette gjelder både lydopptak og kontaklinformasjon.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Christina Arvola Andreassen eller veileder Øystein Røsseland Kvinge.
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen


Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikkfagets plass i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

2) Innledende spørsmål (om bakgrunn):

- Hvilken type utdanning har du (lengde på studie, studiepoeng)?
- Hvor lenge har du jobbet som musikk lærer?
- Underviser du i andre fag? Hvis ja, hvilke?
- Hvilke(t) klassetrinn underviser du i musikk?
- Fortell litt om deg selv. For eksempel: Hvorfor valgte du musikk som et av dine fag? Spiller du noen instrumenter selv? Hvis ja, hvilke? Kan du beskrive hva liker du med musikk/musikkfaget? Kan du beskrive huske en time der du har følt at du har lyktes som musikk lærer? Hva er det som fungerer da? Hva gjør du? Kan du beskrive skolehverdagen din?

2) Hovedspørsmål:

- Hvordan er rammene begrensende for din undervisning (tid, rom, utstyr, antall elever)?
- Kan du beskrive skolemiljøet? Snakker dere for eksempel mye om rammeplanen? Lager dere lokale rammeplaner? Samarbeider dere på tvers av fag? Samarbeider dere om utformingen av innholdet?
- Snakker du og dine kollegier om musikkfaget? Hvis ja, på hvilken måte (holdninger, planlegging, blir musikkfaget satt opp mot andre fag? I tilfellet, hvilke fag?)?
- Hvilke holdninger opplever du at skolen generelt har til musikkfaget?
- Hvordan tror du dine kollegier snakker om musikkfaget? Tror du dine kolleger mener at musikk et betydningsfullt fag?
- Hvor mye plass synes du musikkfaget burde ha i skolehverdagen? Hvor mange timer i uken ville vært et ideal for deg når det gjelder musikkfaget? Hva kunne du fått gjort på denne tiden? Hva hadde du hatt lyst til å lære elevene som du ikke ville ha fått tid til nå?
- Opplever du krav fra skolesamfunnet (rektor, resten av skolemiljøet) om at du må prestere på vegne av faget? Er prestasjonen i form av konserter/fremføringer?

- Hvordan opplever du krav om vurdering? Hva synes du om de ulike formene for vurdering i musikkfaget?
- Hva ville være en drøm for deg når det kommer til rammer, hvis du kunne velge fritt?
- Hva mener du at musikkfaget særskilt kan by på?
- Hva vil du si at du heller mest mot når du velger faginnhold? Heller du mest mot den vitenskapelige eller den estetiske delen av musikk?
- Opplever du begrensninger i musikkfaget?
- Hva er viktig for deg i musikkfaget? Hva er viktig for deg med musikk?
- Ville det vært vanskelig eller enkelt for deg å legge frem gode argumenter for musikkfaget? Hvorfor ville det vært vanskelig eller enkelt?
- Har det vært mye eller lite fokus på legitimering av musikkfaget i utdanningen din?

3) Avsluttende spørsmål:

- Hvis du kunne velge på nytt: Ville du tatt de samme fagene?
- Er det noe mer du ønsker å fortelle om?

NSD sin vurdering

[Skriv ut](#)**Prosjekttittel**

Musikkfagets plass i skolen

Referansenummer

484355

Registrert

12.06.2019 av Christina Arvola Andreassen - 150653@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Røsseland Kvinge, oystein.kvinge@hvl.no, tlf: 53491366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christina Arvola Andreassen, andreassenchristina@gmail.com, tlf: 91870942

Prosjektperiode

15.08.2019 - 30.06.2020

Status

02.09.2019 - Vurdert

Vurdering (2)**02.09.2019 - Vurdert**

Ny prosjektansvarlig ble registrert den 01.09.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.09.2019. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

13.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Skjema for systematisering av intervjuutsagn

Transkribert utsagn	Stikkord	Identifiserbare temaer
Pernille snakker om at ledelsen ville endre på hvilke klasser som skulle ha musikk: «[...] da de skulle gjøre om på det her (hvilke klasser som skulle ha musikkfaget), så, eh, var de først inne, eller tenkte de å... ha det på åttende og niende, og da sa jeg «nei, vi må ha det i tiende», vi må få lov til å få det tilbake, da, fordi det er, betyr så mye for dem, da får de den pausen på en måte oppi alt det andre stresset, det har jeg sett at det har betydd veldig mye for tiende.	<ul style="list-style-type: none">• Diskusjon mellom Pernille og ledelse• Pernille ville ha musikkfaget tilbake på tiende trinn• Stress• Hvilke klassetrinn som skal ha musikk• Musikkfaget på ungdomsskolen• Musikk som betydningsfullt fag for elever	<ul style="list-style-type: none">• Legitimering• Musikk som pausefag• Elevholdninger