



Høgskulen på Vestlandet

Musikk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUMU550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 02-05-2023 09:00 CEST | Termin: | 2023 VÅR2 |
| Sluttdato: | 15-05-2023 14:00 CEST | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave | | |
| Flowkode: | 203 MGUMU550 1 O 2023 VÅR2 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 203 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 25158 |
|----------------------|-------|

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Å konstruere eit mangfaldsomgrep

Ein intervjustudie av fire musikk lærarar i grunnskulen

Constructing diversity

An interview study of four primary school and lower secondary school music teachers

Kristian Klokkernes Olsen

Grunnskulelærerutdanning 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

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

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve i faget musikk ved Grunnskulelærerutdanning 5.-10., Høgskulen på Vestlandet. Oppgåva tek for seg temaet mangfald i musikkfaget, med eit fokus på korleis lærarar i grunnskulen konstruerer og reflekterer rundt mangfaldsomgrepet. Dette er eit felt som det trengs meir forskning på i Norge, og min motivasjon med masterarbeidet er å rette oppmerksomheit mot temaet. Oppgåva forsøker å svare på to forskingsspørsmål: *Korleis vert mangfaldsomgrepet konstruert i løpet av fire semistrukturerte intervju med musikk lærarar i grunnskulen, og kva implikasjonar kan denne konstruksjonen av mangfaldsomgrepet ha for musikkfaget i grunnskulen?*

Oppgåva er basert på kvalitative semistrukturerte intervju. Dei fire musikk lærarane i studien jobbar på fire ulike skular og ulike trinn, og tilbyr derfor fire ulike perspektiv som er påverka av deira arbeidskvardag. Intervjudata har gjennomgått ein tematisk analyse og er organisert inn i ei rekke tema basert på informantane sine svar.

Studien er teoretisk forankra i eit sosialkonstruksjonistisk forskningssyn, og tek utgangspunkt i eit interseksjonelt syn på mangfald. Det teoretiske rammeverket for oppgåva inkluderer perspektiv frå den kritiske pedagogikken (Freire, 2014) (Hess, 2019) (hooks, 2014), samt litteratur om interseksjonalitet, sosial rettferd og ulike formar for mangfald.

Gjennom arbeidet vert det tydeleg at informantane i studien konstruerer eit breitt mangfaldsomgrep. Det vert også tydeleg at nokre tema har større betydning for informantane sine konstruksjon av mangfald enn andre. Nokre tema som skil seg ut er identitet, kritisk tenking, elevmedverknad og mangfald som ressurs, kjønn og kjønnsroller, klasse miljø og rammefaktorar. Mot slutten av oppgåva vert desse temaa diskutert utifrå eit kritisk perspektiv, samt moglege implikasjonar for musikkfaget i skulen.

Abstract

This is a master's thesis on the subject of music in the primary/lower secondary school teacher education, 5.-10. grade, at the Western Norway University of Applied Sciences. The thesis deals with the topic of diversity in music education, focusing on primary school and lower secondary school music teachers' construction of the term diversity and their reflections on the topic. This is a field which needs more research in Norway, and my motivation for this assignment is to direct attention towards the topic. This thesis attempts to answer two research questions: *How is the term diversity constructed through four semi-structured interviews with primary school and lower secondary school music teachers, and what implications can this construction of the term diversity have for primary and lower secondary school music education?*

The study is based on four qualitative semi-structured interviews. The four music teachers in the study work at four different schools, in four different grades. Therefore, they offer four different perspectives, informed by their daily work environment. The interview data have gone through a thematic analysis, and are organized into a number of themes based on the informants' answers.

The study is rooted in a social constructionist approach to science, and is built on an intersectional view of diversity. The theoretical framework of the study includes perspectives from critical pedagogy (Freire, 2014) (Hess, 2019) (hooks, 2014), in addition to literature concerning intersectionality, social justice, and different forms of diversity.

Through my work and analysis, it becomes apparent that the informants in my study construct a broad definition of the term diversity. It also becomes apparent that some themes are more integral to this construction of diversity than others. Some themes that stand out are identity, critical thinking, student participation and diversity as a resource, gender and gender roles, classroom environment and pedagogical constraints. Towards the end of my assignment, these themes are discussed from a critical standpoint, as well as possible implications for music education.

Forord

Denne masteroppgåva er ein kulminasjon av fem lærerike og minneverdige år på HVL, og det har til tider vore eit svært krevjande arbeid. Samtidig som det har vore utfordrande, har det gitt meg eit heilt nytt perspektiv på lærarprofesjonen, og eg føler eg har lært utruleg mykje i løpet av prosessen.

Eg vil først og fremst takke Aphex Twin og Boards of Canada, som har produsert lydsporet til masterarbeidet mitt. Musikken deira har gjort arbeidet med analyse og transkribering betydeleg lettare, og har vore eit musikkterapeutisk bakteppe i tøffe periodar. Eg vil også takke alle som har bidratt med moralsk støtte i den siste tida, min kjære familie, mine medstudentar på Høgskulen, og ikkje minst romkameraten min Mathias som har vore ein viktig medspelar og som har lytta tolmodig til alle mine frustrasjonar og bekymringar det siste skuleåret.

Eg vil gi ein stor, stor, stor takk til mine to utruleg flinke rettleiarar, Catharina og Silje. Utan dei hadde eg aldri nådd fram til målstreken, og tilbakemeldingane deira har konsekvent vore konstruktive, oppmuntrande og hjelpsame undervegs. Eg kan heller ikkje gløyme informantane mine som har tatt seg tid til å delta i studien, og som har bidratt med interessante refleksjonar rundt temaet mangfald, refleksjonar som eg tek med meg inn i læraryrket framover. Tusen takk.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Samandrag | 2 |
| Abstract..... | 3 |
| Forord..... | 4 |
| 1. Innleiing..... | 8 |
| 1.1 Tematikk og bakgrunn for oppgåva | 8 |
| 1.2 Forskingsspørsmål og formål med studien | 9 |
| 1.3 Tidlegare litteratur | 10 |
| 1.4 Oppbygging av oppgåva..... | 14 |
| 2. Teori | 15 |
| 2.1 Innleiing til teori | 15 |
| 2.2 Sosialkonstruksjonisme..... | 15 |
| 2.2.1 Kva er sosialkonstruksjonisme..... | 15 |
| 2.2.2 Språk, makt og kunnskap | 16 |
| 2.2.3 Konstruerte identitetar | 18 |
| 2.3 Eit utvida mangfaldsogrep..... | 19 |
| 2.3.1 Sosial rettferd | 19 |
| 2.3.2 Interseksjonalitet..... | 20 |
| 2.4 Kjønn og kjønnsroller | 21 |
| 2.5 Kritisk pedagogikk..... | 23 |
| 2.6 "Student voice" – kven vert høyrte i klasserommet? | 25 |
| 3. Metodeval og datainnsamling | 27 |
| 3.1 Innleiing | 27 |
| 3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet..... | 28 |
| 3.3 Informantar | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.1 Strategi og utval..... | 29 |
| 3.3.2 Kontakt og informert samtykke | 30 |
| 3.3.3 Presentasjon av informantane..... | 31 |
| 3.4 Intervju | 31 |
| 3.4.1 Intervjuguide | 31 |
| 3.4.2 Opptak og behandling av data | 32 |
| 3.5 Analytisk tilnærming..... | 33 |
| 3.5.1 Transkripsjon | 33 |
| 3.5.2 Programvare | 33 |
| 3.5.3 Tematisk analyse | 34 |
| 3.5.4 Abduksjon og iterasjon..... | 36 |
| 3.6 Etske refleksjonar | 37 |
| 3.6.1 Omsyn til informantar og forskarfellesskapet | 37 |
| 3.6.2 Validitet og sjølvrefleksivitet | 38 |
| 4. Analyse og funn | 40 |
| 4.1 Innleiing til analysekapittel | 40 |
| 4.2 Assosiasjonar til mangfald..... | 41 |
| 4.3 Mangfald som ressurs | 44 |
| 4.4 Utfordringar i møte med mangfald | 48 |
| 4.4.1 Rammefaktorar..... | 48 |
| 4.4.2 Kommunikasjon | 50 |
| 4.4.3 Funksjonsnedsetjing..... | 51 |
| 4.4.4 Hip hop og språk | 51 |
| 4.5 Kjønn og mangfald | 53 |
| 4.6 Kritisk refleksjon | 55 |
| 4.6.1 Kulturomgrepet | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 4.6.2 Kva er det som manglar? | 57 |
| 4.7 Oppsummering av funn..... | 58 |
| 5. Implikasjonar for musikkfaget | 59 |
| 5.1 Kritisk tenking og identitetskonstruksjon i musikkfaget | 60 |
| 5.2 Elevanes stemme, medverknad og Fargespill | 62 |
| 5.3 Interseksjonalitet og det utvida mangfaldsogrepet | 65 |
| 5.4 Kjønnspersformativitet og vidareformidling av stereotypiar | 67 |
| 5.5 Rammefaktorar som hinder for sosialt rettferdig undervisning..... | 69 |
| 5.6 Kvifor sosial rettferd?..... | 71 |
| 6. Konklusjon | 72 |
| Litteratur | 73 |
| Vedlegg nr. 1 | 79 |
| Vedlegg nr. 2 | 81 |
| Vedlegg nr. 3 | 83 |

1. Innleiing

1.1 Tematikk og bakgrunn for oppgåva

I denne masteroppgåva har eg valt å skrive om mangfald i musikkfaget. Oppgåva er basert på fire intervju med musikk lærarar i grunnskulen der tema er omgrepet mangfald, kva ein assosierer med mangfald, og korleis mangfald spelar inn i musikkfaget og undervisninga til desse lærarane. Mangfald er eit omgrep som kan tolkast på mange ulike måtar, og som kan vere noko vagt, spesielt når ein snakkar om det i ein pedagogisk kontekst. Derfor har eg lyst å presentere mitt eige syn på omgrepet mangfald i dette delkapittelet, samt bakgrunnen for oppgåva.

Som ein ung trommeslagar hadde eg eit rimeleg snevert syn på musikk, det vil seie at alt som ikkje var rock eller metall, var kjedeleg. På kulturskulen forsøkte instruktøren min i slagverk forgjeves å få meg til å lære jazzteknikk, afrikanske rytmar og rudiments, samt klassisk perkusjon. Men nei, eg ville spele metall. Nokre år seinare fann eg ut at musikklinja var vegen vidare for meg, og eg vart plutselig introdusert til ei heilt ny musikkverd. Eg oppdaga musikktradisjonar og musikkteori som eg ikkje ante eksisterte, eg begynte å utforske andre musikksgjangerar og ikkje minst fekk eg eit meir kritisk blick til musikken.

Musikkhistorie var eit viktig fag for meg, fordi eg vart introdusert til samspelet mellom musikk og politikk, og korleis musikalske uttrykk gjennom historia vart påverka av samfunnet rundt. Etter vidaregåande gjekk eg eit år på Fana folkehøgskule, der eg vart endå meir interessert i alternative musikalske uttrykk, og eg vart endå meir engasjert i politikk og sosial rettferd. Med andre ord: Når eg begynte på lærarutdanninga året etter, visste eg allereie kva eg hadde lyst til å forske på.

Her i Norge vil eg påstå at oppfatninga av mangfaldsomgrepet er farga av mange år med innvandring og integrering av immigrantar frå ulike delar av verda. Når ein snakkar om mangfald i dag, er det ofte snakk om nasjonalitet, etnisitet eller kulturell bakgrunn. Refleksjon rundt desse temaa er sjølv sagt også ein del av oppgåva mi, men eg ynskjer også å utforske sider ved mangfald som ikkje vert nemnt like ofte. Ein kan seie at eg opererer utifrå eit utvida mangfaldsomgrep, og mykje av tenkinga mi er inspirert av litteratur frå musikkpedagogisk sosiologi. Eg er personleg veldig interessert i temaet sosial rettferd, kva det inneber i dag, og korleis det kan spele inn i den norske skulen. Interseksjonell feminisme har også vore med på å forme mangfaldsomgrepet mitt. Denne typen feministisk tenking vart introdusert av

Kimberlé W. Crenshaw (1994), og fokuserer på korleis ulike formar for undertrykking, diskriminering og maktubalanse samverkar og påverkar kvarandre. Crenshaw (1994) introduserte denne tenkinga i eit forsøk på å beskrive korleis rasisme og sexismen samverkar, og at for å få heile biletet må ein analysere dei i lys av kvarandre. I seinare tid har denne tenkinga blitt ein sentral del av den moderne feministiske rørsla, også på akademisk plan.

Interseksjonalitet er eit omgrep eg meiner er relevant for å analysere eit utvida mangfaldsomgrep.

Few, however, have discussed matters of diversity through the lens of intersectionality, taking several of the above-mentioned demographic features into account simultaneously, although intersectionality as a tool for understanding has been used widely in educational, gender and sociological research in recent years (Ellefsen & Karlsen, 2020, s. 273).

Dette samspelet mellom ulike formar for mangfald er noko eg er interessert i å utforske i ein pedagogisk kontekst, og derfor har eg valt temaet mangfald som intervjutema. Eg var spent på å oppdage korleis musikk lærarar i grunnskulen konstruerer mangfaldsomgrepet, og om dei tenker i dei same banene som meg. Eg var interessert i å diskutere tema som kultur, kjønn, funksjonsnedsetting og musikalsk bakgrunn i ein skulesamanheng. Eg tenkte og at det kunne vere interessant å knytte desse intervju opp mot teoretiske perspektiv frå kritisk pedagogikk og musikkpedagogisk sosiologi, for å sjå kva implikasjonar lærarar sine haldningar og refleksjonar kan ha for musikkfaget no og i framtida.

1.2 Forskingsspørsmål og formål med studien

I denne oppgåva har eg valt å dele problemstillinga mi inn i to forskningsspørsmål. Desse forskningsspørsmåla har fleire funksjonar. For det første viser dei kva formålet med studien min er, og kva informasjonen eg er ute etter. I tillegg avgrensar dei studien. Dei viser at eg ikkje er interessert i å seie noko om musikk lærarar i Norge generelt, men at eg har ei tydeleg ramme for studien, og spørsmål som eg faktisk kan svare på utifrå det datamaterialet eg har samla inn. Dei seier og noko om det vitenskapsteoretiske grunnlaget mitt, som er sosialkonstruksjonismen, og til slutt bidreg dei til å strukturere oppgåva. Forskingsspørsmål 1 har ein meir deskriptiv natur, og vert sentralt når eg skal presentere resultat frå dataanalysen. medan forskningsspørsmål 2 legg grunnlaget for ein breiare diskusjon i lys av relevant teori, med sikte mot framtida og implikasjonar for musikkfaget.

- Korleis vert mangfaldsomgrepet konstruert i løpet av fire semistrukturerte intervju med musikk lærarar i grunnskulen?
- Kva implikasjonar kan denne konstruksjonen av mangfaldsomgrepet ha for musikkfaget i grunnskulen?

Til grunn for oppgåva mi ligg fire semistrukturerte intervju med musikk lærarar i grunnskulen. Eg er klar over at oppgåva mi ikkje kan seie noko generelt om måten lærarar jobbar med mangfald på i skulen, men eg kan seie noko om korleis desse fire lærarane brukar språk til å konstruere omgrepet mangfald, og eg kan seie noko om kva haldningar og verdiar som kjem til uttrykk gjennom desse intervju, samt korleis det bidreg til å danne eit mangfaldsomgrep.

1.3 Tidlegare litteratur

I løpet av litteratursøket til denne oppgåva har eg kome fram til to konklusjonar om forskning på mangfald:

1. Vi treng meir forskning her i Norden rundt temaet mangfald i musikkfaget, enten det er snakk om etnisitet, kjønn, klasse, funksjonsnedsetting eller eit breiare, meir interseksjonelt mangfaldsomgrep.
2. Vi treng meir pedagogisk forskning som tek utgangspunkt i eit kritisk syn på musikkundervisning, korleis ulike former for mangfald kan påverke denne undervisninga og kva konsekvensar det kan ha for musikkfaget og elevane i skulen.

Mesteparten av litteraturen eg har funne er studiar som har vorte gjennomført utanfor Norden, og det er som oftast *ein* form for mangfald i fokus. Likevel har eg funne ei rekke studiar som eg meiner er relevante for oppgåva, der eg kan trekke parallellar til min eigen metode eller mine forskingsspørsmål. Mykje av teorien desse studiane baserer seg på er også teori som eg kjem til å bruke for å belyse datamaterialet mitt seinare i oppgåva.

Roy M. Legette (2003) utførte ein spørjeundersøkingstudie der han ønska å utforske haldningar, verdiar og praksis hos amerikanske musikk lærarar til temaet multikulturell undervisning. Studien utforska og kva multikulturelle ressursar og aktivitetar som vart brukt i undervisninga, kor komfortable lærarane var med å bruke desse ressursane, kor desse lærarane vart utdanna, og ikkje minst om det er ein betydeleg forskjell mellom haldningar,

verdiar og praksis hos musikk lærarar på urbane skular samanlikna med rurale skular og skular i forstadane. Nær sagt alle musikk lærarane stilte seg positivt til å inkludere multikulturell musikk i undervisninga deira, men det var ikkje alle som gjorde det i praksis. Grunnen til det var i hovudsak mangel på kunnskap, ressursar og tid. Det vart tydeleg at multikulturelt innhald vart sett på som eit "tillegg", noko som var valfritt, med andre ord ikkje ein sentral del av faget. Legette (2003) er tydeleg på at viss dette skal endre seg, treng institusjonane for lærarutdanning å legge meir vekt på multikulturell undervisning, og å gi lærarar dei ressursane dei treng for å møte mangfald når dei kjem ut i skulen.

Artikkelen "When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden" (Sæther, 2008) presenterer resultat frå ein klasseromsstudie i Malmö, der fokuset var korleis musikk lærarar kunne bygge undervisninga si i tråd med offentlege styringsdokument samtidig som dei ga elevane ei stemme i eiga undervisning. Både lærarperspektiv og elevperspektiv var inkludert i studien. Studien konkluderer med at både lærarar og elevar ser potensialet musikkfaget har som eit verktøy for inkludering, og at elevmedverknad er ein viktig del av interkulturell undervisning. Lærarane i studien tok utgangspunkt i elevkulturen framfor å utforske musikk frå andre kulturar, noko som skapte ein avslappa atmosfære i klasserommet. Artikkelen brukar omgrepa *teacher voice* og *student voice* for å snakke om medverking og kva haldningar eller synspunkt som vart prioritert i klasserommet. Dette er omgrep eg kjem til å bruke i mi eiga oppgåve, spesielt omgrepet *student voice*, som eg skriv meir om i teorikapittelet. Mange av synspunkta som lærarane uttrykker i denne studien liknar det datamaterialet eg sjølv har samla inn, og eg ser parallellar mellom min eigen studie og denne, sjølv om metodikken er annleis.

Nethsinghe (2012) utforska korleis musikk bidrog til identitetsformasjon blant elevar i australske skular gjennom semistrukturerte intervju, og korleis ein multikulturell musikkutdanning kunne skape toleranse for andre kulturar og ein utvikling av respekt i møte med andre kulturar. Måten Nethsinghe koplar undervisning basert på mangfald og kulturmøter opp mot identitetsformasjon har relevans for diskusjonsdelen av oppgåva mi.

Felicity B. Rinde (2022) gjennomførte ein etnografisk kasusstudie som handla om lærarar og skuleleiarar sine oppfatningar rundt inkludering, og korleis dei brukte musikk til å skape eit inkluderande skulemiljø for nykomne innvandrarborn. Rinde kjem innom mange tema som eg syns er interessante. Blant anna måten diskurs kan vere ein ekskluderande faktor, og kan skape kunstige restriksjonar på undervisninga og lærarane sine mogelegheiter.

Synlegheit, og kven som vert høyrte i klasserommet, samt det å bruke elevane sine heimekulturar som ressurs i musikkfaget er andre interessante tema Rinde tek opp. Ho tek også opp maktforhold i klasserommet, samt korleis læraren har makt til å forme innhaldet i faget og makt til å bestemme kva musikalske uttrykksformer som er akseptable eller ikkje akseptable. Rinde trekk nokre konklusjonar utifrå datamaterialet som eg syns er interessante, for eksempel at musikkfaget potensielt kan verte meir inkluderande om det fokuserer på innvandrarborna sine behov og deira kulturelle bakgrunn, som utgangspunkt for undervisninga. Artikkelen antyder også at kollektivt skapande musikalske aktivitetar, som kreativ dans, trommesirkel, improvisering og gruppelåtskriving harmoniserer godt med interkulturell undervisning, fordi dei ikkje er kulturelt spesifikke.

Ellefsen & Karlsen (2020) analyserer språkbruken rundt omgrepet mangfald i offentlege styringsdokument og regjeringsdokument for kulturskulen, utifrå Foucault sitt teoretiske perspektiv og diskursanalyse. Dei kjem fram til fire måtar å konstruere mangfaldsomgrepet på:

- Mangfald som forskjell i elevane sine etno-kulturelle bakgrunnar.
- Mangfald av mogelegheiter og uttrykksformer.
- Mangfald og/eller/som djupare forståing.
- Mangfald av læringsarenaer og kontekstar.

Ellefsen & Karlsen (2020) poengterer at det er viktig å skilje mellom ideal og handling når ein snakkar om mangfald og at det er mykje arbeid som står att før lærarpraksisen i den norske skulen kan reflektere dette idealet. Ein treng å forske meir på og snakke meir om mangfaldsomgrepet, kva det inneber og kor vagt det kan stå fram. Eg håpar at min studie kan hjelpe med dette arbeidet. Ellefsen & Karlsen (2020) tek for seg kulturskulen og styringsdokument knytt til kulturskulen som diskursiv arena, men tematikken er likevel relevant for min studie. Denne diskursive måten å analysere mangfaldsomgrepet på liknar på den tilnærminga eg har valt, og reflekterer forskingsspørsmåla mine i stor grad.

Lewis & Christophersen (2021) skriv om verdien av praksisnær forskning når ein skal motkjempe sosial urett i skulen. Gjennom ein duo-etnografisk studie forsøker dei å navigere utfordringar og kompleksitetar i arbeidet med mangfald, ved å analysere egne erfaringar med praktisering av sosial rettferd. Dei konkluderer med at denne delinga av erfaringar har ført til ei djupare forståing av eigen praksis og av kva sosial rettferd betyr for dei. Mykje av artikkelen består av kritiske perspektiv på eiga rolle som forskar og som lærar. Viss ein skal

praktisere sosial rettferd i skulen, og prøve å gjere ein faktisk forskjell, er det viktig å vere sjølvrefleksiv; det er viktig å kunne sjå korleis ein sjølv spelar ei rolle i undertrykking, maktubalanse og vidareføring av haldningar, slik at ein kan prøve å motvirke dette.

Green (1993) utforskar diskursen rundt kjønn i musikkfaget med ei spørjeundersøking av musikk lærarar i London, og oppdagar at det er eit tydeleg konsensus blant lærarane når det gjeld både bevisste og ubevisste haldningar rundt kjønn, og kva rolle kjønn spelar i musikkfaget. Green (2002) utførte i tillegg ein liknande studie på tvers av England, samt to case-studiar med intervju av elevar, med det same målet: Å finne ut kva haldningar, verdiar og forventningar elevar og lærarar hadde rundt kjønn i musikkfaget. Studien utforskar også korleis desse haldningane og historiske kjønnsrollene kan vere sjølvoppfyllande profetiar, ettersom lærarane internaliserer desse haldningane og vidarefører dei. På denne måten kan haldningane vere ein trussel for utvikling av toleranse og mangfald i musikkfaget, fordi dei hindrar ikkje-tradisjonelle kjønnsroller og kjønnsuttrykk. Case-studiane konkluderer med at elevane i mange tilfelle har dei same haldningane til kjønn som det lærarane har, noko som gjer terskelen for å "krysse over" høgare.

Liknande konklusjonar kan ein finne i nyare forskning rundt temaet, for eksempel Onsrud (2013) sin etnografiske studie rundt konstruksjon av kjønn i musikkfaget på to ungdomsskular. Studien hentar perspektiv frå Foucault sin teori om diskurs, makt og kunnskap, samt Butler og kjønnsperformativitet. Onsrud skriv at elevane opplever to diskursar som står i eit antagonistisk forhold til kvarandre, der dei blir presentert med stereotypiske framstillingar av kjønn frå populærmusikk og anna media, medan skulekulturen er prega av likestilling. Elevane endar altså opp med å forhandle mellom ulike maskulinitetar og ulike femininitetar. Kjønnsambivalens kan og knytast til legning, og kan oppfattast som ein trussel for nokre elevar. Eit interessant poeng som kjem fram av teksten er at den uformelle læringsmodellen med fokus på bandinstrument som har blitt standarden i norske musikklasserom, kan vere med på å forsterke tradisjonelle oppfatningar om kjønn og musikk.

Fargespill-metodikken er eit tema som vert tatt opp i forbindelse med analysedelen av oppgåva. Camilla Kvaal (2018) sin avhandling om temaet konkluderer med at metodikken har eit større potensiale enn berre multikulturell representasjon. Ho skriv at Fargespill kan tilby meir enn kulturelle møter, og at den kan lære deltakarane å skape noko felles. Det interkulturelle fellesskapet som skapande prosess er verdifullt fordi det tvingar oss til å involvere oss i andre sine identitetar, verdiar og kjensler, og å jobbe på tvers av kulturelle

linjer i eit sosialt samspel, der ein må anerkjenne kva dei andre deltakarane meiner er viktig. Ein får bryne seg på andre spelereglar enn det ein er vant til. Ho kjem også med nokre kritiske refleksjonar om det å anerkjenne elevar sin kulturelle identitet i klasserommet, og det å knyte eins identitet til ein musikkform. Desse refleksjonane tek eg i bruk til diskusjon av funn seinare i oppgåva.

Schuff (2016) har også skrive om korleis Fargespill-metodikken kan påverke elevar sin identitetsformasjon, både positivt og negativt. Artikkelen konkluderer med at metodikken inneber ein risiko for stereotypi og kan ha negative konsekvensar for utvikling av identitet viss ein brukar den på eit overflatisk vis. Likevel skriv Schuff at jo meir deltakarane jobba med denne skapingsprosessen, jo betre kjent vart dei med kvarandre. Etterkvart forsvann stereotypiane og elevane fekk sjansen til å uttrykke fleire sider av identitetane sine.

Nysæther, Christophersen & Sætre (2021) presenterer i artikkelen “Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education?” resultat frå ein kvantitativ spørjeundersøking av norske grunnskulelærarstudentar med spesialisering innafor musikkfaget. Undersøkinga hadde som mål å finne ut kven desse studentane er, kva som kjenneteiknar dei, og kva implikasjonar det har for vidare lærarutdanning. Studien konkluderer med at lærarstudentar er ei svært homogen gruppe som stort sett delar dei same haldningane, meiningane og ikkje minst etnisitet. Det er ein mangel på studentar med minoritetsbakgrunn, og ein mangel på mangfald generelt. Artikkelen konkluderer også med at det kan vere vanskeleg å endre dette mønsteret utan ekstern innflytelse, ettersom forandring historisk sett er drevet av eit mangfald av stemmer, forskjellar og motsetningar. Denne studien har store implikasjonar både for lærarutdanninga i Norge, men også for studien min. Mangelen på mangfald blant lærarstudentar gjer at behovet for kritisk refleksjon rundt mangfald og profesjonell refleksivitet er stort.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av seks kapittel, inkludert dette innleiingskapittelet. I det andre kapittelet presenterer eg kunnskapssynet mitt, sosialkonstruksjonisme, i tillegg til andre teoretiske perspektiv eg kjem til å bruke i løpet av oppgåva. I det tredje kapittelet går eg gjennom dei metodiske vala eg har gjort for å gjennomføre denne intervjustudien, i tillegg til nokre forskingsetiske omsyn og refleksjon rundt forskarrolla. I det fjerde kapittelet forsøker eg å

svare på det første forskingsspørsmålet mitt, og eg framstiller funn frå analysen av datamaterialet som saman utgjer lærarane sin konstruksjon av eit mangfaldsogrep. I det femte kapittelet svarar eg på det andre forskingsspørsmålet mitt, og ved hjelp av teori diskuterer eg kva implikasjonar lærarane sine refleksjonar kan ha for musikkfaget, utifrå eit kritisk pedagogisk synspunkt. Det sjette og siste kapittelet inneheld ein oppsummering av studien, i tillegg til konklusjonar frå analyse og diskusjon og refleksjon om vegen vidare.

2. Teori

2.1 Innleiing til teori

I dette kapittelet kjem eg til å presentere det teoretiske rammeverket for oppgåva i tre delar. Først presenterer eg kunnskapssynet som utgjer eit vitenskapleg grunnlag for studien, samtidig som eg viser korleis dette kunnskapssynet gjennomsyrrar mykje av den andre litteraturen min, og fungerer som eit bakteppe for heile oppgåva. Sosialkonstruksjonismen er ikkje berre viktig når det gjeld val av metode, men er også relevant når det gjeld tematikken for oppgåva. Etter eg har presentert kunnskapssynet mitt går eg over til litteratur som handlar konkret om mangfald. Det er her eg viser fram mitt eige syn på omgrepet mangfald, og kva teori som ligg bak dette mangfaldsogrepet. Til slutt presenterer eg litteratur frå den kritiske pedagogikken, blant anna Paolo Freire. Her går eg inn på korleis maktubalansar i klasserommet kan ha konsekvensar for elevar, noko som vert svært relevant når vi kjem til diskusjonsdelen av oppgåva, og som kan hjelpe med å svare på forskingsspørsmåla mine.

2.2 Sosialkonstruksjonisme

2.2.1 Kva er sosialkonstruksjonisme?

Sosialkonstruksjonismen er vitenskapssynet og kunnskapssynet som ligg til grunn for denne masteroppgåva. Det er ikkje eit omgrep som kan definerast med ei setning, men heller ei rekke haldningar og verdiar som utgjer ein heilheit. Nokre av dei viktigaste trekka ved sosialkonstruksjonismen er ei kritisk haldning til "tatt for gitt" kunnskap, eit fokus på historiske og kulturelle kontekstar, samt synet på kunnskap som sosialt konstruert gjennom sosiale handlingar, språk og makt. Vivien Burr (2015) skriv at mange av prinsippa ein finn i

sosialkonstruksjonismen er fundamentale prinsipp ein kan finne igjen i sosiologien. Derfor har eg også tatt i bruk litteratur frå pedagogisk musikksosiologi i denne oppgåva. Sjølv om ikkje alle forfattarane eg har inkludert vil identifisere seg sjølv som sosialkonstruksjonistar er tekstane deira tufta på dei same ideane og verdiane, enten det er bevisst eller ikkje. Burr er også tydeleg på at sosialkonstruksjonismen er multidisiplinær og at den i tillegg til sosiologien hentar idear frå både filosofi og lingvistikk. Ho beskriv ei rekke disiplinær og vitskaplege tilnærmingar som har sprunge ut av denne tenkinga, blant anna kritisk psykologi, diskursanalyse, dekonstruksjonisme og poststrukturalisme, og forklarar at alle desse kan samlast under paraplyen sosialkonstruksjonisme. Sjølv om dei er ulike metodar er det dei same ideane og haldningane som ligg bak. I denne oppgåva er eg ikkje berre interessert i dei psykologiske og sosiologiske implikasjonane av sosialkonstruksjonismen. Eg er også interessert i kva betydning det har for forskingsmetode, og som filosofisk bakteppe for studien.

2.2.2 Språk, makt og kunnskap

Som eg nemnte tidlegare fortel sosialkonstruksjonismen oss at kunnskap er produsert gjennom sosiale handlingar, med språk som verktøy.

Concepts and categories are acquired by each person as they develop the use of language and are thus reproduced everyday by everyone who shares a culture and a language. This means that the way a person thinks, the very categories and concepts that provide a framework of meaning for them, are provided by the language that they use (Burr, 2015, s. 10).

Eit av hovudprinsippa er at språk ikkje er nøytralt. Språket er eit verktøy vi brukar for å formidle og uttrykke tankar, idear og identitet. Samtidig er det språket som konstruerer desse tankane, ideane og identiteten. Språket er ikkje gjennomsiktig, det skapar mening. Derfor må ein vere bevisst på korleis desse prosessane skjer i sosial samhandling, spesielt i ein skulesamanheng, der sjølve målet er å konstruere kunnskap.

Eit av dei meir kontroversielle aspekta ved sosialkonstruksjonismen er problematiseringa av omgrepet sanning. Kunnskapen vi menneske har er ikkje ein direkte refleksjon av røynda, og det finst ingen objektive fakta (Burr, 2015, s. 9). Nokon vil kanskje meine at dette er ein farleg tankegong, fordi viss vi nektar for at objektive sanningar eksisterer kan det ha konsekvensar for korleis vi oppfattar moral og etikk. Moralsk relativisme kan i

verste fall føre til ein slags moralsk nihilisme, og ein forkasting av moralitet i det heile tatt. Derfor finst det nokre forskarar innan sosialkonstruksjonismen som heller opererer innafor rammeverket kritisk realisme, og anerkjenner ei objektiv sanning, men ei sanning som likevel i stor grad er påverka av sosiale og kulturelle faktorar (Burr, 2015, s. 9).

Det er verdt å nemne at sosialkonstruksjonismen i utgangspunktet ikkje har *ein* vitskapleg metode eller tilnærming som vert sett på som den riktige. Det handlar meir om kva mål ein har når ein samlar inn og analyserer data. Likevel kan ein seie at det er naturleg for dei fleste sosialkonstruksjonistar å gravitere mot kvalitativ forskning, ettersom sosiale handlingar og språk er sentrale. Det er også vanskeleg å komme unna omgrepet diskursanalyse.

A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events (Burr, 2015, s. 75).

Diskurs er det som produserer verda vi lever i, eller i det minste ein versjon av verda. Ulike kulturelle kontekstar og sosiale grupper har eigne diskursar og eigne måtar å sjå verda på. Noko av det som interesserer meg mest som forskar er måten diskurs og ‘‘culturally shared representations of the world’’ (Burr, 2015, s. 71) påverkar handlingane våre, og meir konkret korleis vi behandlar andre menneske. Det er derfor eg har valt dei forskingsspørsmåla eg har valt, og det er her formålet med studien kjem inn. Viss ein tar denne diskursive tenkinga og flyttar den inn i klasserommet kan ein spørje korleis lærarane sin diskurs påverkar deira handlingar, og korleis den påverkar elevane. Det er nettopp det er det som er poenget med denne oppgåva.

Eg har også lyst til å nemne omgrepet *poststrukturalisme*. Poststrukturalismen argumenterer for at fordi språket alltid er i endring og aldri kan tas for gitt, gjeld det same kunnskap og sanning, ettersom dei er konstruert ved hjelp av språket (Burr, 2015, s. 61). Eg ser på dette som eit sentralt prinsipp i sosialkonstruksjonistisk tenking. Samfunnet består av mange diskursar som overlappar med kvarandre; dei fleste menneske er påverka av fleire diskursar samtidig, og vi har derfor ein million ulike konstruksjonar av verda der ute. Nokre konstruksjonar, eller nokre versjonar av verda, er meir vanlege å møte på enn andre. Dette er gjerne det vi omtalar som fornuft, *common sense*, eller kunnskap som er tatt for gitt. Denne dynamikken og samspelet mellom ulike diskursar finn ein også i klasserommet som eit mikrokosmos av samfunnet, og alle elevane i eit klasserom posisjonerer seg sjølv som subjekt i ein rekke diskursar.

2.2.3 Konstruerte identitetar

Sosialkonstruksjonismen stiller seg kritisk til ideen om personlegheit som ein essensiell del av det å vere menneske. Personlegheit er ikkje noko som bur i mennesket, men endå ein måte å konstruere sin eigen identitet på ved hjelp av språk (Burr, 2015, s. 122-123). Identitet er konstruert utifrå dei diskursane vi har tilgjengelege, det språket vi brukar og dei ulike rollene vi spelar i samfunnet. Alder, klasse, jobb, utdanning, etnisitet, kjønn; alle desse kategoriane avgjer kva språk vi brukar, kva diskursar vi er omgitt av, og som konsekvens korleis vi konstruerer vår eigen identitet. Eit eksempel på korleis vi konstruerer identitetane våre er kjønn, kjønnsroller og normer knytt til kjønnsidentitet i samfunnet. Butler (2006) skriv at kjønn er noko ein gjer. Det er ein bevisst eller ubevisst sosial handling, og det å "gjere" tradisjonelle kjønnsroller er ein form for performativ konformitet; det er eit ynskje om koherens som ikkje er bygd på objektiv sanning, men som er bygd på oppfatningar, haldningar og ikkje minst maktstrukturar.

Måten vi konstruerer identitet på kan også vere knytt til våre kulturelle referansar, og Ruud (2013) skriv om måten det sosiale rom og det kulturelle rom skapar musikalske identitetar. Desse musikalske identitetane kan vere med på å utfordre eller å kjempe imot diskursar. Det kan vere ein måte å reposisjonere seg som subjekt på, og vi har ein rekke artistar blant anna innafor rock og popmusikk som har utfordra kjønnsnormer gjennom androgyne sceneidentitetar (tenk David Bowie) eller andre formar for subversering av tradisjonelt kjønna musikalske uttrykksformer. Musikksmak er også ein viktig del av denne musikalske identiteten, og er i like stor grad knytt til subjektet sin posisjonering, blant anna når det gjeld alder, kjønn, klasse og etnisitet.

Til slutt vil eg reflektere rundt konstruksjonen av læraridentitet. Det er jo tross alt lærarar eg intervjuar i løpet av denne studien. Krüger skriv at måten ein konstruerer læraridentiteten sin på er med på å utforme, mogeleggjere og avgrense innhaldet i undervisning, noko som sjølv sagt får konsekvensar for den som skal lære.

Vår læreridentitet viser seg i våre didaktiske strategier, hvordan vi involverer elever i læringssituasjoner og overvåker, sensurerer, former og danner oss selv som lærere. Den viser seg i hva vi forstår som normalt, fornuftig og legitimt, som igjen predisponerer for bestemte didaktiske handlinger og strategier (Krüger, 2018, s. 109-110).

Krüger (2018) fokuserer på at læraridentiteten er ein amalgamasjon av mange ulike diskursar som spelar inn på kvarandre, og at vi må *desentrere* for å kunne kartlegge desse identitetane.

Med andre ord må vi kunne fokusere på kulturelle og sosiale mønster, ikkje berre på sjølv individet. Kva som konstituerer fornuft og legitimitet i læraryrket kan knytast opp mot det eg tidlegare omtalte som ‘tatt for gitt kunnskap’. Det er noko ein kan og bør problematisere. Kva kunnskap er tatt for gitt og ukritisk akseptert som ‘fornuft’ blant lærarar, og kjem det til uttrykk i eit intervju?

2.3 Eit utvida mangfaldsogrep

2.3.1 Sosial rettferd

Når ein skal snakke om mangfald er det lurt å først definere kva ein legg i omgrepet. Dette er noko som varierer frå person til person, noko som gjer det vanskeleg å generalisere, og eit ullent omgrep som dette kan føre til misforståingar og mangel på klarheit. Derfor har eg i dette delkapittelet lyst til å presentere litteratur som reflekterer mitt eige syn på mangfald, og som kan hjelpe til med å belyse datamaterialet seinare i oppgåva. Eg har valt ut to omgrep som er sentrale for mitt syn på mangfaldsogrepet. Sosial rettferd og interseksjonalitet. Eg begynner med omgrepet sosial rettferd.

Perhaps the only thing straightforward about social justice in music education is that it is not straightforward (Bowman, 2007, s. 3).

Ein utfordring med mykje av litteraturen rundt sosial rettferd er at den er situert (Bowman, 2007, s. 3). Den tar gjerne for seg eit lokalisert tilfelle av sosial urettferd, og er vanskeleg å generalisere. Akkurat som med mangfaldsogrepet, er det mange ulike syn på kva som konstituerer sosial rettferd. Handlar det mest om rase, om sosioøkonomiske linjer, om kjønn? Det nokre oppfattar som sosial rettferd kan for andre oppfattast som sosial urettferd. Derfor skriv Bowman at ein burde oppfatte sosial rettferd som ein prosess, og ikkje ein ting. Ein etisk prosess, som avhenger av vår kapasitet til å vere sjølvrefleksive og empatiske.

Young (1990) skriv at diskursen rundt sosial rettferd på 80/90-talet hovudsakleg var oppteken av distribuering av materielle godar og byrder blant befolkninga. Med andre ord var det hovudsakleg eit omgrep som gjaldt klasseskilje, med Karl Marx som hovudinspirasjon. Young foreslår at sosial rettferd ikkje berre omfamnar klasse, men alle formar for institusjonell undertrykking og maktubalanse. Young sitt utgangspunkt er ikkje marxisme, men feminisme, noko som gir ho eit anna synspunkt på denne problematikken. Ho skriv om korleis klasse, rase, seksualitet, alder, funksjonsevne og kultur blant kvinner samspekar, og at

desse nyansane ofte forsvinn med mindre ein har eit pluralistisk syn på sosial rettferd. Ho skriv og at vi må sjå desse utfordringane i lys av maktforhold, respekt og mogelegheiter. Kven i samfunnet er det som held makt, kven er det som får respekt, og kva mogelegheiter har ein? Dette synet på sosial rettferd liknar meir på det omgrepet ein ser brukt i dag.

Mykje av litteraturen eg bruker i analysen av datamaterialet mitt er skriva med sosial rettferd som prinsipp og ideal. Denne litteraturen er vanskeleg å samle under ein teoretisk fane, men eg vel å bruke omgrepet sosial rettferd som paraply fordi det seier noko om utgangspunktet, haldningane og verdiane til desse forfatarane. Det seier også noko om formålet med tekstane eg har valt å bruke i analysen, sjølv om tematikken sprikar. Litt av poenget er å sjå samanhengen mellom desse ulike kategoriane, og korleis dei spelar saman. Eg har derfor inkludert eit variert spektrum av perspektiv på mangfald i teorigrunnlaget mitt, og tekstar som belyser ulike sider ved omgrepet. Dette er også reflektert i intervjuguiden min (vedlegg nr. 2). To pedagogiske ‘‘handbøker’’ har vore sentrale i litteratursøket mitt, og eg har henta fleire tekstar frå dei begge. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (Benedict et al., 2015) og *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (Wright et al., 2021). Desse tekstane inkluderer Abramo (2015), Bergonzi (2015), Campbell & Roberts (2015), Matthews (2015), Narita & Feichas (2021), samt Spruce (2015).

Her vil eg også nemne ein artikkel om hip hop og sosial rettferd, skriva av Land & Stovall (2009). Hip hop er ein sentral del av ungdomskulturen og det musikalske landskapet i 2023, så det er derfor naturleg å analysere bruken av hip hop i ein undervisningskontekst, og potensialet til hip hop som pedagogisk verktøy, men også dei problematiske sidene ved hip hop. Artikkelen beskriv forholdet mellom hip hop og sosial rettferd, og knyt det til ein pedagogisk kontekst. Formålet med artikkelen er å promotere hip hop som eit transformativt pedagogisk verktøy, og å analysere måtane hip hop kan lære unge om kritisk tenking, samtidig som den gir lærarar ein sjanse til å sentrere undervisning rundt elevane sin musikksmak og deira kulturelle referansar.

2.3.2 Interseksjonalitet

Eg nemnte i innleiinga at konseptet interseksjonell feminisme har vore med på å forme mangfaldsomgrepet mitt. Denne typen feministisk tenking vart som sagt introdusert av Kimberlé W. Crenshaw (Wright et al., 2021) og fokuserer på relasjonen mellom ulike former

for undertrykking, diskriminering og maktubalanse i samfunnet. Yuval-Davies (2006) skriv om korleis tidlegare feministisk teori og teori om rasisme slit med å reflektere den røynda mange kvinner opplever, fordi den ofte tek utgangspunkt i eit kvitt middelklassehegemoni, noko som kan føre til generaliseringar når ein snakkar om diskrimineringa som påverkar kvinner.

There has been a gradual recognition of the inadequacy of analysing various social divisions, but especially race and gender, as separate, internally homogeneous, social categories resulting in the marginalization of the specific effects of these, especially on women of colour (Yuval-Davies, 2006, s. 206).

Forskjellar blant medlem i sosiale grupperingar vert ofte gløymt, og det vert konstruert ein felles identitet som ikkje reflekterer mangfaldet i gruppa.

Because of their intersectional identity as both women and of color within discourses that are shaped to respond to one or the other, women of color are marginalized within both (Crenshaw, 1994, s. 1244).

Yuval-Davies (2006) poengterer også at interseksjonalitet ikkje nødvendigvis plasserer alle formar for diskriminering på lik linje. Dei tre store kategoriane har tradisjonelt vore kjønn, rase og klasse, kanskje fordi det er desse kategoriane av undertrykking som påverkar flest kvinner. Utfordringa er at sjølv om for eksempel diskriminering på grunnlag av nedsett funksjonsevne kanskje ikkje påverkar like mange som det rasisme gjer, er den likevel livstruande for dei det gjeld. Derfor kan det vere nyttig å sjå på interseksjonalitet meir som ein metodikk eller ein overhengande kritisk tenkemåte/teoretisk linse, framfor ei liste med forskjellar og kvantitetar.

2.4 Kjønn og kjønnsroller

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very “expressions” that are said to be its results (Butler, 2006, s. 33).

Frå ein sosialkonstruksjonistisk ståstad er ikkje kjønn ein naturleg biologisk orden, eller predeterminerte statiske klassifiseringar. Kjønn er noko ein uttrykker gjennom å enten forsterke eller utfordre dei eksisterande binære kjønnsnormene i samfunnet. Butler (2006) skriv om korleis desse kjønnsrollene er sosialt konstruert, og at det ikkje er noko naturleg samanheng mellom menn og maskulinitet eller kvinner og femininitet. Mykje av det vi

beskriv som maskulin oppførsel har ingenting med biologisk kjønn å gjere, men på grunn av samfunnets heteronormativitet eksisterer det ein forventning om at menn skal oppføre seg ‘maskulint’.

...the distinction between sex and gender serves the argument that whatever biological intractability sex appears to have, gender is culturally constructed: hence, gender is neither the causal result of sex nor as seemingly fixed as sex (Butler, 2006, s. 6).

Det engelske omgrepet *gender* har så vidt eg veit ikkje eit synonym på norsk, noko som kanskje i seg sjølv indikerer at kjønnsdiskursen i Norge heng litt etter den i Storbritannia eller i USA. For å unngå forvirring kjem eg til å bruke omgrepet biologisk kjønn for å referere til *sex*, og sosialt kjønn eller kjønnsroller for å referere til *gender*.

Vi kan også trekke linjer tilbake til den interseksjonelle feminismen, ettersom Butler beskriv eit behov for å posisjonere kvinnerolla i ein historisk, regional og diskursiv kontekst.

If one “is” a woman, that is surely not all one is; the term fails to be exhaustive, not because a pregendered “person” transcends the specific paraphernalia of its gender, but because gender is not always constituted coherently or consistently in different historical contexts, and because gender intersects with racial, class, ethnic, sexual, and regional modalities of discursively constituted identities (Butler, 2006, s 6).

Kva det betyr å ‘vere’ eit kjønn varierer utifrå kor du er posisjonert. Kva det vil seie å vere ei kvinne avhenger av språket som brukast til å beskrive kvinner i den livsverda du okkuperer.

Lucy Green (1994) knyt kjønnsperformativitet til populærmusikken og bandinstrumentering på ein måte som vert spesielt relevant for musikkfaget i den norske skulen. Det norske musikkfaget er prega av uformell læring og musisering med typisk bandbesetning (vokal, gitar, bass, piano, slagverk), og repertoaret er ofte popmusikk produsert av radiovennlege artistar som elevane har meir eller mindre kjennskap til frå før av. Derfor er det relevant å sjå på korleis kjønn og kjønnsroller kjem til uttrykk gjennom denne typen uformell undervisning.

Bergonzi (2015) skriv om korleis skulen opererer som eit heteronormativt system, og korleis musikkfaget kan vere med på å vidareføre undertrykkinga av blant anna kvinner, homofile og transpersonar. Han skriv og om korleis musikkfaget kan gjere det motsette, og meiner at berre det å inkludere eit mangfald av kjønnsuttrykk i undervisninga er nok til å kjempe imot undertrykking.

In what ways is the music education community ready to recognize the nature of the relationships among diverse gender-sexual identities and musicianhood, or the inherent place of sexuality and gender in music education and schools? How ready are we to challenge the oppressive structures that render claims of social justice for gender-sexually diverse music students, teachers, and families unfulfilled? For if there is one assumption upon which social justice education, including anti-oppressive education depends, it is a willingness to pose the question: What if we are the problem? (Bergonzi, 2015, s. 231)

Dette spørsmålet adresserer den sjølvrefleksive komponenten som er ein essensiell del av sosialt rettferdig musikkundervisning. Ein lærar som ynskjer å undervise på ein sosialt rettferdig måte må kunne analysere seg sjølv kritisk.

2.5 Kritisk pedagogikk

Posing problems through dialogue was a means that Freire advocated we teachers and students could critically know ourselves and the world in which we engage. This could lead us to achieve a deeper level of (self) awareness, including awareness of power relations in learning and teaching processes that could prevent the realisation of our full humanness (Narita & Feichas, 2021, s. 108).

Paolo Freire var den som populariserte omgrepet kritisk pedagogikk, og han meinte at ein humaniserande utdanning er kritisk for at elevane skal kunne utvikle kunnskap om seg sjølv og verda rundt dei. Han meinte at denne kunnskapen burde konstruerast gjennom dialogiske tilnærmingar i klasserommet. Freire var svært kritisk til klasserom der elevane hadde ein passiv rolle som mottakarar av kunnskap, og snakka mykje om *banking*, eit omgrep som beskriv ein undervisningssituasjon der læraren formidlar kunnskap, og eleven tar imot. Det er ein metafor som antyd at læraren sin rolle er å komme med "innskudd" til elevane sin intellektuelle bankkonto. Freire skriv at denne måten å undervise på ikkje berre er ineffektiv i å skape fridom og maktfordeling i samfunnet, men at den er nedlatande og undertrykkande for elevane, ettersom læraren går utifrå at elevane ikkje har kunnskap å bidra med i klasserommet.

In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as processes of inquiry. The teacher presents himself to his students

as their necessary opposite; by considering their ignorance absolute, he-justifies his own existence (Freire, 2014, s. 72-73).

Banking-metaforen er noko som gjennomsyrrar mykje av Freire sin kritikk av den tradisjonelle lærarrolla som formidlar av kunnskap. Freire (2014) meinte at ein slik haldning til undervisning kunne ha alvorlege konsekvensar. Jo meir elevane aksepterte den passive rolla deira, jo vanskelegare vart det for dei å utvikle kritisk tenking og autonomi. Utan kritisk tenking og autonomi er ikkje elevane i stand til å kritisere eller problematisere urettferd dei møter i samfunnet og i kvardagen, og som konsekvens vert skulen med på å vidareføre det politiske og sosiale *status quo*, i motsetning til utvikling, sosial rettferd og demokrati.

hooks (2014) bygger vidare på den kritiske pedagogikken, men brukar også omgrepet *engaged pedagogy* for å beskrive korleis undervisning for fridom og ein kollaborativ modell i klasserommet kan bidra til læraren sin personlege utvikling på den same måten som den bidrar til elevane sin personlege utvikling. Ho beskriv det som eit holistisk perspektiv på den kritiske pedagogikken, der elevmedverknad ikkje berre er til fordel for elevane men også lærarane sin sjølv-aktualisering.

hooks har mange av dei same refleksjonane som Freire når det gjeld verdien av kritisk tenking. ‘‘Without the capacity to think critically about our selves and our lives, none of us would be able to move forward, to change, to grow’’ (hooks, 2014, s. 202). Ho skriv derimot også at kritisk refleksjon og sosialt rettferdige metodar ikkje alltid er smertefrie. Elevar er ikkje alltid like opne for å tenke kritisk, spesielt dersom dei er vant til å bli fora informasjon etter det Freire beskriv som *banking*-modellen.

In fact, most students resist the critical thinking process; they are more comfortable with learning that allows them to remain passive. Critical thinking requires all participants in the classroom process to be engaged (hooks, 2009, s. 10).

Ho brukar omgrepet *radical openness* for å beskrive eit klasserom der alle aktørar står fritt til å tenke kritisk og å uttrykke sine meiningar utan frykt for å bli dømt eller undertrykt.

Både Paolo Freire og bell hooks sin tilnærming til kritisk pedagogikk opererer på eit generelt pedagogisk plan, og er ikkje eksklusivt relevant for musikkfaget. Derfor har eg også lyst til å trekke inn den musikkpedagogiske forskaren Juliet Hess, og korleis ho konstruerer undervisning i musikkfaget med utgangspunkt i denne tenkinga. Musikkfaget har nokre unike kvalitetar som blant anna gjer at sosial rettferd er eit naturleg tema å diskutere.

Hess presenterer tre aspekt ved kritisk musikkpedagogikk, eller det ho kallar musikkaktivisme, som er med på å skape ein utdanning for sosial rettferd, og ein utdanning som gjer at elevane blir kritisk reflekterte. Det første aspektet ved musikkaktivisme Hess fokuserer på er *community*:

A multifaceted pedagogy of community, then, involves connecting with others, with histories, and with larger societal narratives. Such an education also encourages understanding one's location both in relation to others and in relation to history (Hess, 2019, s. 150).

Det andre aspektet ho nemner er *expression*:

A pedagogy of expression emerges from activist-musicians' emphasis on musicking as a way to tell stories. Their desire to share lived experiences through music initially requires a practice of honoring lived experiences, grounding youth firmly in their own realities. A pedagogy of expression thus involves both valuing youth's experiences and encouraging them to share those experiences through music. Such a practice also potentially encourages them to value others' lived realities as they begin to share their stories and listen to the narratives of others (Hess, 2019, s. 152).

Til slutt fokuserer Hess på aspektet *noticing*:

In recognizing both music and music education as political, activist-musicians encouraged a practice of critical thinking through which youth learn to critique the world around them, to name the conditions and ideologies that shape their lives and the lives of others, and to challenge those conditions toward transformation (Hess, 2019, s. 153).

Desse tre aspekta ved kritisk musikkpedagogikk kjem eg til å bruke når eg diskuterer implikasjonane av konstruksjonen av mangfald, i lag med bell hooks og Paolo Freire sine synspunkt på kritisk pedagogikk. Både Hess, hooks og Freire er tydelege på at musikk og musikkundervisning alltid er ein politisk handling. Dette er noko ein ikkje kan unngå. På den eine sida kan musikk vere med på å skape endringar i samfunnet, men på den andre sida kan den og vere med på å forsterke status quo.

2.6 "Student voice" – kven vert høyrte i klasserommet?

Student voice, eller elevanes stemme, er eit omgrep som det ikkje finnast eit hav av forskning om, men eg meiner det har relevans for fleire tema eg tek opp i denne studien. Heilt grunnleggjande betyr omgrepet at skulen lyttar til elevane sine utsegn, ynskjer og

bekymringar. Det er eit omgrep som beskriv ein dialogisk interaksjon mellom den som underviser og den som blir undervist, noko som har mykje til felles med Freire og andre kritiske pedagogar sin dialogiske modell for utdanning, i motsetning til *banking*-systemet eg beskreiv tidlegare. Taylor & Robinson (2009) skriv at dette er ein normativ modell for undervisning, at den revurderer formålet med utdanning, og at den kan vere med på å utfordre tradisjonelle maktstrukturar:

In placing the formation of students and teachers identities at its centre, postmodernism encourages a very specific focus on how subjectivities are constructed in and through the relations of power in educational processes. In doing so, it provides the means to consider processes of power as situated, endlessly negotiated, and (re-)constructed, and, at the same time, as open to contestation and change, however small these changes may be (Taylor & Robinson, 2009, s. 170).

Taylor & Robinson (2007) beskriv også fire kjerneverdiane som tilhøyrar omgrepet, og som formidlar kva ein undervisning basert på elevanes stemme faktisk inneberer. Desse kjerneverdiane er:

1. Kommunikasjon som dialog, ikkje formidling
2. Deltaking og demokratisk inkludering
3. Anerkjenninga av at maktrelasjonar i samfunnet er ulike, urettferdige og kan problematiserast
4. Mogelegheita for at desse maktrelasjonane kan endrast

Denne dialogiske tilnærminga er ein reaksjon på monologisk undervisning, eller det Gary Spruce (2015) kallar ‘den monologiske diskursen’.

The monological discourse presents the voice of the teacher as preeminent—as the “authoritative voice” that, from the perspective of the student, “remains outside of me and orders me to do something in a way that forces me to accept or reject it without engaging with it” (Spruce, 2015, s. 297).

Spruce skriv vidare at ein dialogisk tilnærming burde vere idealet for undervisning i musikkfaget. Ei undervisning der ein fokuserer på elevane sine uttrykk i staden for reproduksjon av musikalske objekt, der elevane får uttrykke seg som tenkande musikarar, refleksive menneske og likeverdige deltakarar i konstruksjonen av det faglege innhaldet (Spruce, 2015). Mykje av litteraturen rundt *student voice* ber preg av optimisme og idealisme.

Både Taylor, Robinson og Spruce presenterer dette konseptet som essensielt for gjennomføringa av ei sosialt rettferdig undervisning, men understrekar at realiteten i dagens utdanningssystem ikkje endå matchar det idealet dei beskriv. Derfor rettar dei merksemda mot framtida, og oppfordrar pedagogar til å bruke elevanes stemme aktivt i skulen.

Imagine now what a musical classroom might be like where musical knowledge, meanings, and understandings emerge and are constructed from the multiplicity of voices—embodied, cultural, and historical, but most especially musical—that are present within any particular musical-dialogical encounter (Spruce, 2015, s. 298).

3. Metodeval og datainnsamling

3.1 Innleiing

For å finne ut kva lærarar tenker om mangfald i musikkfaget, har eg valt kvalitativt intervju som metode. Eg har utforma ein intervjuguide (vedlegg nr. 2) basert på ulike sider ved mangfald, med støtte i musikk sosiologisk og musikkpedagogisk litteratur samt Kvale & Brinkmanns *Det Kvalitative forskningsintervju* (2015).

Grunnen til at eg har valt kvalitativt intervju som metode er knytt til mine to forskingspørsmål og formål med oppgåva, men det er også knytt til mitt vitskapsteoretiske grunnlag og kunnskapssyn. Kunnskapssynet og det overordna teorigrunnlaget i denne oppgåva er sosialkonstruksjonismen, og det går som forklart ut på at kunnskap er noko som oppstår i dialog mellom menneske. Språk er verktøyet vi brukar for å konstruere kunnskap, og noko som står sentralt i sosialkonstruksjonismen er tanken om at kunnskap ikkje eksisterer i eit vakuum, men vert konstant påverka av ytre faktorar; samfunnet, fordommar, haldningar og diskurs. Kunnskap eksisterer i ein kulturell og ein historisk kontekst, og er derfor konstant i endring. Sidan språk og kommunikasjon står sentralt i dette kunnskapssynet, er det naturleg for meg å velje intervju som metode.

Gjennom dette kapitlet kjem eg til å forklare prosessen med å velje informantar, lage intervjuguide (vedlegg nr. 2), gjennomføre intervju og å transkribere dei. I tillegg går eg gjennom analysemetoden min og tematisering av data. Eg kjem til å belyse desse temaa med relevant metodelitteratur, samtidig som eg reflekterer rundt dei etiske sidene ved forskning, noko som er spesielt relevant når ein jobbar med menneske.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

“Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne studien har eg valt semistrukturert intervju som metode. Det semistrukturerte intervjuet lar forskaren styre kva tema ein kjem innom i løpet av intervjuet, samtidig som det opnar for oppfølgingsspørsmål og at intervjuet kan ta overraskande vendingar som forskaren ikkje hadde planlagt på forhånd. Eit semistrukturert intervju kan gi forskaren kunnskap som dei ikkje var ute etter, men som likevel er relevant for studien. I tillegg kan ein stille spørsmål i den rekkefølga ein vil, noko som opnar for at informanten sjølv kan vere med på å styre flyten i samtalen, og at intervjuet får ein meir daglegdags karakter. Dette kan gjere intervjusituasjonen meir behageleg for både informant og forskar, og det bidrar til å likestille intervjuar og intervjuobjekt.

Eg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 134-139) sine sju fasar i ein intervjuundersøking som grunnlag for arbeidet mitt med metode, utforming av intervjuguide (vedlegg nr. 2) og gjennomføring av intervju. Desse sju fasane skisserer ein idealisert veg for intervjuundersøkingar, og legg vekt på klar struktur i framgang og planlegging. Det viktigaste med intervjuprosessen er at ein har oversikt over mål og formål, og at ein allereie tidleg i prosessen tenker på korleis ein skal analysere og presentere data. Dei sju fasane, eller stadia, består av tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Kvale og Brinkmann skriv at den andre fasen, planlegging, inneber at ein tar omsyn til alle dei sju fasane før ein gjennomfører arbeidet. I mitt tilfelle har refleksjon rundt analyse og rapportering vore spesielt viktig i produksjonen av intervjuguide (vedlegg nr. 2) og i gjennomføringa av intervju. Eg bestemte meg tidleg for kva analysemetode eg skulle bruke, og korleis eg skulle presentere data i den ferdige oppgåva. Dette gjorde det lettare for meg å finne intervju spørsmål som var relevante for oppgåva, og som konsekvens gjorde det også analysen og kodinga lettare, ettersom eg allereie hadde reflektert over kva tema eg ville ha med i det ferdige produktet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 65-67) skriv også om to ulike måtar å forstå intervjuet på, enten gjennom eit fenomenologisk eller eit konstruktivistisk kunnskapssyn. Den fenomenologiske tilnærminga har ein tendens til å vurdere intervjuet som ein deskriptiv rapport av opplevingar, medan den konstruktivistiske tilnærminga ser på intervjuet som ein sosial samhandling der kunnskap vert konstruert. Dei konkluderer med at begge synspunkta er

verdifulle og at det ikkje er naudsynt å skape ein kunstig dualisme mellom dei to. Begge tilnærmingane kan vere med å belyse intervjuet frå ulike sider. Ettersom eg i denne oppgåva tek utgangspunkt i eit sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn kan det vere nyttig å sjå på intervjuet som ein samtale, men samtidig har eg ingen ynskje om å bevege meg inn i språkleg- eller diskursanalyse som metode. Slik eg vurderer det, er kunnskapen som vert konstruert i løpet av intervjuet eit resultat av både informantens sine bidrag og mine bidrag, som i etterkant vert sett inn i ein sosiologisk kontekst.

Til slutt må ein ikkje gløyme at eit forskingsintervju er ein situasjon prega av maktubalanse. Kvale & Brinkmann (2015, s. 51-52) nemner nokre måtar denne maktbalansen kjem til uttrykk på, blant anna det faktum at forskaren vel tema for samtalen, og er den som stiller spørsmål. På denne måten kontrollerer forskaren flyten i samtalen og retninga den går i. Dette gjer at informanten er i ein sårbar posisjon og lett kan manipulerast. I tillegg har forskaren monopol på fortolking, og det er til slutt forskaren som rapporterer kva informanten eigentleg meinte. Som forskar bør ein vere bevisst på denne maktubalansen. Ein kan også kompensere for ubalansen ved å la informanten stille spørsmål og komme med kommentarar dersom det er ynskjeleg, samt å sørge for at informanten er klar over rettighetene sine.

3.3 Informantar

3.3.1 Strategi og utval

Til intervjuet mitt har eg valt å bruke fire informantar. I dei tidlegaste prosjektskissene var observasjon ein del av forskingsdesignet, og studien likna meir på ein kasusstudie eller ein etnografisk studie. Dette valte eg vekk for å rette eit større fokus mot lærarane sine refleksjonar, i tråd med studiens formål. Når eg berre har intervju som metode krevjar det at eg har nok informantar til å skape eit breitt nok empirisk grunnlag for drøfting, og at eg får fram ulike meiningar og synspunkt. Fire informantar meiner eg er nok til å oppnå ein viss informasjonsmetting, samtidig som studien er gjennomførbar for min eigen del, med den tida eg har tilgjengeleg. Dei fire informantane er lærarar i grunnskulen som jobbar eller har jobba mykje med musikkfaget, ettersom musikkfaget er fokuset i denne studien.

Som nemnt er sosialkonstruksjonismen bygd på eit relativistisk kunnskapssyn. Kunnskap vil alltid vere påverka av ytre faktorar i samfunnet. Derfor ynskja eg frå starten av å velje fire informantar frå fire ulike skular, frå fire ulike bydelar. Eg ynskja å skape eit så breitt

spekter av perspektiv som mogeleg, og tok derfor utgangspunkt i sosioøkonomiske forhold, samt demografi og elevanes kulturelle bakgrunn, når eg valte skular. Eg var interessert i å sjå om dette gjorde utslag i kva tema som stod i fokus, og kva typar mangfald som var mest relevante for desse lærarane sin undervisning.

Dei fire informantane vart henta frå mitt eige nettverk, enten direkte eller indirekte, noko som medfører forskningsetiske spørsmål når det gjeld truverd og validitet. Som forskar er ein alltid bevisst på korleis ein sjølv kan påverke intervjusituasjonen, og at dette kan påverke datamaterialet ein ender opp med. Når ein har tidlegare kjennskap til informantane involvert i ein studie kan det vere ein faktor som påverkar sluttresultatet, i både positiv og negativ forstand. For eksempel kan informantane vere meir villige til å opne opp og å gi ærlege svar, dersom dei har ein god relasjon til forskaren. På den andre sida kan det vere at informanten kjenner forskarens verdigrunnlag frå før av, og tilpassar svara sine for å gi forskaren responsen dei trur forskaren ynskjer. Uansett er det noko ein må ha med seg i bakhovudet når ein gjennomfører intervju.

3.3.2 Kontakt og informert samtykke

Sidan dei fire informantane i denne studien vart henta frå mitt eige nettverk, valte eg å kontakte dei direkte på e-post framfor å ta kontakt med skuleleiinga først. Alle informantane eg tok kontakt med var behjelpelege og viste interesse for studien. Eg tenker nok at tidlegare kjennskap spelte ei rolle for somme, men det å ta direkte kontakt på e-post trur eg og spelte ei rolle. Dersom ein tar kontakt med leiinga eller lyser ut etter informantar indirekte, risikerer ein at ingen melder seg frivillig. Fordelen med å kontakte informanten direkte er at dei sjølv må ta stilling til spørsmålet om å delta, noko eg trur aukar sjansane for å få ein respons betrakteleg.

Informantane fekk tilsendt eit informasjonsskriv (vedlegg nr. 1) med vedlagt samtykkeerklæring, godkjent av Sikt (vedlegg nr. 3), ferdig signert av forskar. Skrivet inneheld informasjon om tema og formål med studien, kva det vil innebære å delta, korleis innsamla data og personopplysningar vert behandla, og ikkje minst det faktum at deltakinga er frivillig og kan trekkast tilbake når som helst. Alle informantane godtok skrivet, og leverte ein kopi med deira signatur i forkant av intervju. Informasjonen i skrivet vart også gjentatt i forkant av alle intervju, for å understreke informanten sine rettigheter.

3.3.3 Presentasjon av informantane

Før eg går vidare til sjølve intervjuet har eg lyst til å presentere informantane som har delteke i studien. Eg har valt å introdusere desse lærarane med anonymiserte namn og arbeidsplassar for å bevare deira personvern, og fordi eg ikkje syns dette er relevant informasjon for studien.

Den første informanten heiter Annika, og jobbar som musikk lærar på Akebakken skule. Ho jobbar for augeblikket med elevar på småtrinnet, men har tidlegare jobba med elevar på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og har derfor erfaring med eit breitt spektrum av elevar i alle aldrar.

Neste informant heiter Brage, er lektor i musikkpedagogikk og jobbar på Blåfjell ungdomsskule. Han har tidlegare jobba på alle klassetrinn, men har dei siste åra jobba med 9. og 10. klasse i musikk.

Informant nr. 3 heiter Charlotte og jobbar på Christianborg Oppvekststun. Ho har vore lærar i skulen i over 30 år, og har undervist mykje som både musikk lærar og allmennlærar. Ho jobbar akkurat no som kontaktlærar i femte klasse, samtidig som ho har heile trinnet i musikk.

Vår siste informant heiter Dina, og jobbar på Dyrhaug Skule. Ho har jobba mange år med musikk på ungdomsskule og eit par år på barneskule, men akkurat no underviser ho hovudsakleg språkopplæring i norsk for flyktningar. Sjølv om ho ikkje underviser musikk akkurat no, er musikken likevel ein viktig del av språkundervisninga hennar.

3.4 Intervju

3.4.1 Intervjuguide

Intervjua mine vart utført etter ein semistrukturert intervjuguide (vedlegg nr. 2), for å halde samtalen så nærme temaet som mogeleg, samtidig som det opnar for oppfølgingsspørsmål og refleksjon frå informantane. Dalland og Andersson-Bakken (2021, s. 95) forklarar at ein intervjuguide må kunne bevare den teoretiske dimensjonen ved intervjuet, det vil seie problemstillinga og kva informasjon ein er ute etter å oppdage, samtidig som guiden bevarer den menneskelege dimensjonen. Korleis kan ein legge til rette for ein god intervjusituasjon for informantane, og at ein får flyt i samtalen? Intervjuguiden må ha ein viss tematisk struktur, samtidig som den bør ha forslag til spørsmål. Spørsmåla bør vere opne nok til at informanten

kan reflektere fritt rundt tema, men ikkje så opne at samtalen mistar den raude tråden. I tillegg krev intervjusituasjonen at forskaren har eit grunnleggjande nivå av kommunikative ferdigheiter, som det å vite når ein burde stille oppfølgingsspørsmål, og når ein heller burde vere taus og la informantene utfylle. I utgangspunktet var planen min å gjennomføre eit pilotintervju i forkant av desse fire intervju, men denne pilotinformanten enda opp med å avlyse i siste liten, og pilotintervjuet vart aldri noko av.

Intervjuguiden min (vedlegg nr. 2) er delt inn i to hovudkategoriar, der den første kategorien fokuserer på informantane sine tankar rundt omgrepet mangfald. Her snakkar eg også med informantane om dei ulike sidene ved mangfaldsomgrepet, og mangfald i utvida forstand. Kategori nummer to går nærmare inn på konkrete utfordringar rundt mangfald og konkrete opplevingar informantane har hatt i sine klasserom. Denne kategorien går også nærmare inn på korleis informantane jobbar med mangfald i musikkfaget, og korleis mangfald spelar inn når dei planlegg undervisning. Gjennom å reflektere over desse temaa og problemstillingane, konstruerer informantane eit mangfaldsomgrep som kan analyserast vidare. Det er verdt å nemne at oppgåva har fått eit større fokus på konstruering av kunnskap og kritisk pedagogikk etter at intervjuguiden vart utforma. Derfor kan noko av informasjonen i intervjuguiden (vedlegg nr. 2), for eksempel tittel og forskingsspørsmål, vere utdatert. Dette gjeld også informasjonsskriv (vedlegg nr. 1) og meldeskjema til Sikt (vedlegg nr. 3).

3.4.2 Opptak og behandling av data

Intervjua med lærarane vart tatt opp med ein lydopptakar, og intervjufilene vart i etterkant lagra på ein ekstern minnepinne, i lag med tekstfilene frå transkripsjon. I tillegg vart transkripsjonane fullstendig anonymisert før eg lasta dei inn i NVivo, og før eg delte dei med rettleiar. Etter masteroppgåva er levert og godkjent vert desse dataa sletta.

Prosessen med opptak, oppbevaring og behandling av data vart formidla tydeleg til informantane i form av eit informasjonsskriv (vedlegg nr. 1), i tillegg til at eg informerte dei munnleg før og etter intervjuet. Informantane har også fått beskjed om at viss dei skulle ynskje det, har dei fullt innsyn i datamaterialet og oppgåva etterkvart som eg skriv den. Prosessen har i tillegg vorte detaljert i søknaden min til Sikt (vedlegg nr. 3), som vart levert inn og godkjent før sommaren 2022, i god tid før datainnsamlinga starta.

3.5 Analytisk tilnærming

3.5.1 Transkripsjon

Transkribering av intervjudata vart gjort manuelt ved bruk av Microsoft Word. Eg har valt å ikkje transkribere pausar, sukk og nølende lydar, hovudsakleg for å gjere det lettare å analysere data. Eg har også valt å normere sitat frå informantane i analyseteksten, både for at kapittelet skal sjå ryddigare ut, men også for å beskytte identiteten til informantane vidare, ettersom dialekt kan vere informasjon som kombinert med andre faktorar er avslørande informasjon. Sitat frå informantane er altså omskrive til nynorsk. Krumsvik (2019) skriv at mykje informasjon kan gå tapt når data overførast frå tale til tekst. Tankane til informanten vert abstraherte og fikserte i skriftleg form. Dramaturgien i intervjuet vert tona ned. Ironi, slang og sjargong er nokre av uttrykksformene som kan gå tapt dersom forskar feiltolkar eller ikkje forstår kva informanten ynskja å formidle. Derfor er det viktig at forskaren spør oppfølgingsspørsmål og gjentek informasjonen undervegs i intervjuet, for å klargjere dersom noko er utydeleg. Kroppsspråk er noko som berre kan observerast i sjølve intervjusituasjonen, og denne informasjonen forsvinn i overgangen frå dialog til lydfil. Dermed har forskaren mista eit aspekt ved samtalen, noko som kan påverke analysen av datamaterialet. I mitt tilfelle har informantane i studien fått fullt innsyn i transkripsjon og analyse dersom dei ynskjer, noko som kan bidra til å unngå feiltolking eller feilrepresentering av person.

Lydfilene vart oppbevart på ein ekstern minnepinne når dei ikkje var i bruk, og transkripsjonen er anonymisert. Det vil seie at alle namn, enten det er læraren, elevaren eller skulen dei jobbar på, er anonymisert og all informasjon som kan identifisere vedkommande er fjerna. Transkripsjonen er også fri for sensitiv informasjon, og dei einaste som har hatt tilgang til transkripsjonsdokumentet i løpet av prosessen er meg og min rettleiar. Det er riktig nok ikkje alltid lett å vurdere kva informasjon som kan vere med på å identifisere ein person, men dette punktet kjem eg tilbake til seinare.

3.5.2 Programvare

Eg har valt å bruke programvara NVivo til å analysere og kode data, fordi det tilbyr ein del moglegheiter som ein ikkje har om ein kodar ‘manuelt’. Den største fordelene er at programmet organiserer kodar og omgrep for deg, slik at du kan finne dei igjen med eit enkelt tastetrykk. I tillegg tilbyr programmet nokre nyttige funksjonar for presentasjon av data, blant

anna ein ordfrekvensfunksjon som lar deg sjå kva ord som dukkar opp ofte i intervjuet, samt ei rekke visuelle framstillingar av data. NVivo har vore ein viktig del av dataanalysen, spesielt når det kjem til organisering for framstillinga av data. Kodane frå NVivo har vorte organisert inn i ei rekke tema, og programvara er optimal for den analytiske tilnærminga eg har valt, nemleg tematisk analyse.

3.5.3 Tematisk analyse

Til analysen brukte eg ein tematisk analysemodell for å inndele datamaterialet i ei rekke tema. Utifrå eit sosialkonstruksjonistisk synspunkt var eg ikkje berre interessert i det som sto i teksten eller det som vart transkribert; eg var også oppteken av å få ei djupare forståing av teksten ved å kontekstualisere den sosiokulturelt. Dette gjorde eg ved å utvikle tema ved hjelp av teori og tidlegare forskning. Etter eg delte inn teksten i desse temaa, brukte eg dei til å forme underoverskrifter i analysedelen av oppgåva. Eg har valt å presentere temaa i analysekapittelet som svar på det første forskingsspørsmålet mitt om lærarane sine konstruksjonar av mangfaldsomgrepet; diskusjonsdelen av oppgåva tek for seg det andre forskingsspørsmålet mitt, som handlar om implikasjonar for musikkfaget. Diskusjonsdelen vil også leggje meir vekt på teori og kritiske perspektiv.

Ein sentral del av arbeidet med analyse bestod av omgrepskodning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) beskriv omgrepskodning som at forskaren brukar kodar som dei allereie har utvikla, enten gjennom ein preliminær lesing av datamaterialet, eller gjennom å konsultere teori. I dette tilfelle vart kodane, i alle fall i starten, utvikla i hovudsak gjennom denne preliminare analysen. Teoretiske perspektiv vart introdusert seinare i prosessen.

Eg vart inspirert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) sine fem trinn for analyse og meiningsfortetting av intervju, der første steg er å lese gjennom teksten for å få ei kjensle av kva tema som går igjen. Andre steg går ut på å finne meiningsenhetar, for eksempel avsnitt i teksten som kan oppsummerast via eit tema, eit argument eller ei meinig. Det tredje steget er å formidle denne meininga så konsist ein kan, før ein i fjerde steg analyserer meiningsenheten i lys av formålet med studien og teorigrunlaget, og til slutt presenterer dette i eit deskriptivt utsegn. Analysen har absolutt innslag av meiningsfortolking, og eg har tatt med hermeneutiske prinsipp inn i analysen, blant anna prinsippet om forskarens rolle, forskarens forutsetningar, sjølvrefleksivitet og den hermeneutiske spiral. Meiningsfortolkinga kjem i

form av teoretisk forståing, der eg har brukt ei teoretisk ramme for å tolke intervjupersonane sine utsegn, for eksempel litteratur henta frå sosialkonstruksjonismen og musikkssosiologi.

Krumsvik (2019, s. 177) beskriv fire ulike kontekstar for intervjuanalyse som følger ein liknande progresjon:

- Informanten sin sjølvforståing
- Forskarens kritiske forståing av informanten
- Komparativ analyse (gjerne på grunnlag av litteraturreview)
- Teoretisk analyse ut i frå val av teoretisk linse

Desse fire kontekstane kan ein sjå som eit analyseforløp, der forskaren vekslar mellom datamaterialet, eiga forståing og teori.

Braun, Clarke og Hayfield (2015) skriv at den største fordelen med tematisk analyse er fleksibiliteten, som gjer at ein kan nytte metoden innafor ei rekke teoretiske rammeverk.

This variability in the application of TA means that it can range from relatively straightforward descriptive overviews of key features in data to more complex, conceptual readings of data that examine the theoretical implications of the analysis (Braun et al., 2015, s. 226).

Også Braun et al. (2015) beskriver ein framgansmåte/progresjon for analyse og koding, i seks fasar:

- *Familiarization*, forskaren les gjennom datamaterialet og skriv nokre notat undervegs.
- *Coding*, forskaren set merkelappar på delar av datamaterialet for å identifisere mønster og tema.
- *Searching for themes*, forskaren set saman kodar til eit nettverk eller eit hierarki av meiningar, som skapar tematiske kategoriar.
- *Reviewing themes*, forskaren ser gjennom kodar og kategoriar for å bekrefte at dei stemmer med det som står i teksten, og at dei har verdi kombinert med resten av datasettet, at dei har ein klar konseptuell eigenart.
- *Defining and naming themes*, forskaren skriv korte oppsummeringar av kategoriane, og set endelege namn på dei. Dette er starten på presentasjon av data i den endelege teksten.

- *Writing the report*, forskaren skriv den endelege analysedelen av studien, diskuterer og trekk konklusjonar utifrå data.

Etter å ha lest grundig gjennom datamaterialet, konkluderte eg med at å analysere ein informant om gangen ville vere hensiktsmessig. Saldana (2021) skriv at:

If you are working with multiple participants in a study, it may help to code one participant's data first, then progress to the second participant's data. You might find that the second data set will influence and affect your recoding of the first participant's data, and the consequent coding of the remaining participants' data (Saldana, 2021, s. 22).

Med andre ord kan det vere lurt å isolere ei datakjelde og å analysere kvart intervju som ein eigen tekst, før ein analyserer den i forhold til datamaterialet som heilheit. Det gir ein djupare innsikt i teksten og kan bidra til nye perspektiv. I tillegg er det ein grei måte å dele opp arbeidet i mindre bitar, noko som for min del gjorde analyseprosessen mindre overveldande.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) skriv om ei mogeleg fallgruve ved meiningskoding, ei fallgruve eg har prøvd å vere bevisst på i arbeidet med analyse. Når ein brukar koding for å inndele tekst kan det føre til representasjonalisme, noko som vil seie å redusere polyfone meiningar til det som kan fangast av ein enkelt kategori. Det er verdt å tenke på når ein analyserer, for å unngå generaliserande kategoriar eller at nyansane i teksten forsvinn. Som forskar er eg interessert i å presentere informantane sine refleksjonar så nøyaktig som mogeleg.

3.5.4 Abduksjon og iterasjon

Eg har også lyst til å nemne eit par andre perspektiv på den analytiske prosessen som eg meiner er relevante for mi oppgåve. Timmermanns & Tavory (2012) skriv om korleis abduktiv analyse kan brukast saman med grounded theory som metode, men eg meiner deira definisjon av abduktiv analyse også reflekterer den prosessen eg har brukt i min tematiske analyse, og arbeidsflyten min undervegs.

Abductive analysis constitutes a qualitative data analysis approach aimed at theory construction. This approach rests on the cultivation of anomalous and surprising empirical findings against a background of multiple existing sociological theories and through systematic methodological analysis (Timmermanns & Tavory, 2012, s. 169).

Sjølv om eg allereie før intervju og analyse hadde eit teoretisk rammeverk i tankane, dukka det likevel opp overraskande funn i dataa mine, som krevja at eg justerte eller oppdaterte teorien eg brukte. Enten det, eller at eg rett og slett måtte utvide omfanget av teorikapitlet mitt. Dette fører til ei veksling mellom teori og data, og det er her eg vil trekke inn omgrepet iterasjon og den iterative prosessen. Srivastava og Hopwood (2009, s. 77-78) beskriv iterasjon som ein reflektiv analyseprosess som skapar djupare innsikt og utviklar mening, og viser til tre spørsmål som illustrerer denne måten å tenke på:

- Kva er det datamaterialet fortel meg?
- Kva er det eg ynskjer å finne ut?
- Kva er forholdet mellom dataa mine og det eg ynskjer å finne ut av?

Eg ser mange fellestrekk mellom iterasjon, abduktiv analyse og tematisk analyse, og eg meiner at alle desse perspektiva kan vere med på å beskrive analyseprosessen min. Måten eg jobbar med analysen på krevjar at eg vekslar mellom empiri og teori, og at eg heile tida leitar etter tema eller omgrep i datamaterialet mitt som kan føre til nye teoretiske perspektiv.

3.6 Ethiske refleksjonar

3.6.1 Omsyn til informantar og forskarfelleskapet

NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer gir ein peikepinn på kva forskarar burde ta i betraktning når dei utformar ein studie. Spesielt relevant for mi masteroppgåve er at eg tar omsyn til forskarfelleskapet og privatpersonar.

A) Forskerfelleskapet: Forskere har et kollegialt ansvar overfor hverandre i forskerfelleskapet. De skal opptre sannferdig, behandle hverandre med respekt og anerkjenne hverandres bidrag i prosjekter og publikasjoner. Forskere har et kollektivt ansvar for å fremme forskningens verdier og normer også i undervisning, veiledning, formidling og publisering.

B) Hensyn til personer: Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige, integritet, sikkerhet og velferd. Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp.

Når ein skal jobbe med privatpersonar er det ein del formelle prosessar og krav ein må tenke på, blant anna om ein har fått lov til å utføre studien av myndigheitene. I mitt tilfelle, som dei

andre studentane på HVL, har eg sendt inn meldeskjema til Sikt (vedlegg nr. 3) med informasjon om studien, innsamling og oppbevaring av data. I tillegg må ein tenke på korleis data kan verte anonymiserte i teksten, og mine informantar har vorte anonymisert ved hjelp av falske namn, samtidig som eg har vore forsiktig med å ikkje dele informasjon som kan avsløre identiteten deira. Sist men ikkje minst, har eg sendt eit informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg nr. 1) til informantane i studien. Informasjonen i dette skrivet vart også gjenteken i forkant og etterkant av intervjuet, slik at dei var klar over kva dei gjekk med på, og korleis deira intervjusvar vart behandla.

For å ta vare på informantane sin menneskeverd tenker eg det er spesielt viktig å ikkje feilrepresentere informantane i den ferdige oppgåva. Intervjusvara deira går gjennom fleire steg i løpet av denne studien. Lydopptak, transkribering, analyse, koding og diskusjon i lys av teori. Det er mykje informasjon ein kan risikere å miste i løpet av denne perioden, og dette er det min plikt som forskar å vere bevisst på, slik at ein unngår at informasjon går tapt eller at ein puttar ord i munnen på intervjupersonar.

Når det gjeld forskingens verdiar og normer, spesielt det å vere sannferdig, er transparens eit viktig prinsipp å oppretthalde. Viss ein kan beskrive i detalj korleis ein har forska og korleis ein har utforma ein studie, går det langt på veg i å vise forskingsetisk kompetanse. Her vil eg og trekke inn omgrepa validitet og sjølvrefleksivitet, omgrep eg ser på som sentrale for å bevare ein forskingsetisk framgangsmåte og tenkemåte.

3.6.2 Validitet og sjølvrefleksivitet

Når det gjeld truverd av ein studie, skriv Dalland & Andersson-Bakken (2021, s. 100) blant anna at truverd handlar om korleis ein som forskar løyser dei ulike utfordringane ein møter på under innsamling av data. Det inneber kritisk refleksjon rundt val av informantar, val av metode og rolla som forskar oppi alt dette. Postholm og Jacobsen (2018) beskriv dette som det refleksive idealet.

Hva slags kunnskap man ender opp med, vil være avhengig av mange forhold, også hva slags metode forskere velger. Sannhet blir altså et relativt fenomen. Dermed blir det helt essensielt at forskere er i stand til åpent å presisere de forutsetninger som forskningen bygger på. Dette betyr at man også må kunne redegjøre for hva slags virkelighet man søker å forstå, og hva slags kunnskap man har forsøkt å frembringe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 108).

Sjølvsrefleksivitet er eit viktig omgrep her. Det å kunne sjå seg sjølv i eit meir objektivt lys er naudsynt for å styrke truverd i studien. Personleg refleksivitet er det som går på forskarens forforståing og bakgrunn, medan epistemologisk refleksivitet handlar om korleis val av metode og problemstilling påverkar innhaldet i forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109).

Three interconnected , generic activities define the qualitative research process. They go by a variety of different labels, including theory, method, and analysis; or ontology, epistemology, and methodology. Behind these terms stands the personal biography of the researcher, who speaks from a particular class, gendered, racial, cultural, and ethnic community perspective (Denzin & Lincoln, 2008, s. 11).

Alle forskarar har med seg haldningar, fordommar og tidlegare erfaringar inn i ein kvar intervjusituasjon. Ein god forskar må kunne reflektere rundt sine egne haldningar og korleis dei kan påverke ikkje berre intervjuet, men også analysen som skjer i ettertid. Som nemnt tidlegare, tenker eg at denne refleksjonen er spesielt relevant for min studie ettersom den har grunnlag i ein sosialkonstruksjonistisk epistemologi. Sosialkonstruksjonismen er tydeleg på at kunnskap og forskarens forståing ikkje eksisterer i eit vakuum, men at dei er påverka av historiske, samfunnsmessige og kulturelle faktorar. Det faktum at eg er ein kvit mann som har vakse opp i ein middelklassefamilie i ein småby i Norge kjem alltid til å farge mitt syn på verda, min tolking av data og mine refleksjonar rundt temaet mangfald.

Til slutt vil eg reflektere litt rundt kva som utgjer reliabilitet og kvalitet i kvalitative studiar. Kvalitativ forskning kan aldri avdekke noko universell sannheit eller generaliserbar kunnskap. Den har ikkje den same overførbarheiten som kvantitativ forskning har. Kvalitativ forskning må nøye seg med å avdekke delar av samfunnet; i mitt tilfelle kva tankar fire lærarar har rundt mangfald i musikkfaget. Eg kan aldri seie noko om kva alle musikkklærarar tenker om temaet. Derfor skriv Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) at forskingens kvalitet ikkje kan vere utelukka knytt til forskingsresultatet. Forskingas kvalitet er i større grad basert på korleis kunnskapen er konstruert. Kunnskapen er ein dialog mellom forskar og informant, mellom data og teori, og kvaliteten på denne kunnskapen er avhengig av at forskaren har eit kritisk blikk på eigen forskning.

4. Analyse og funn

4.1 Innleiing til analysekapittel

I dette kapitlet kjem eg til å forsøke å svare på det første forskingsspørsmålet mitt:

- Korleis vert mangfaldsomgrepet konstruert i løpet av fire semistrukturerte intervju med musikk lærarar i grunnskulen?

Med andre ord, kva er det lærarane assosierer med mangfald, kva snakkar dei om når dei snakkar om mangfald, og kva er inkludert eller ikkje inkludert i omgrepet. Eg presenterer sitat og refleksjonar frå informantane si side og kontekstualiserer dei i lys av mangfald. Eg kjem også til å trekke inn relevant litteratur der det er naudsynt, og på slutten av kapitlet forsøker eg å illustrere korleis desse sitata og refleksjonane er med på å forme eit konstruert mangfaldsomgrep. Det er også viktig å anerkjenne at det ikkje berre er informantane som konstruerer denne kunnskapen. Etersom studien er bygd på eit sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn kan ein ikkje analysere lærarane sine utsegn utan å samtidig analysere forskarens eiga rolle i konstruksjonen av kunnskap. Forskaren er ein like stor del av intervjusituasjonen som det informanten er. Sosialkonstruksjonistisk forskning tek utgangspunkt i at intervjuet er ein dialog mellom to aktørar, som begge tek med seg haldningar og erfaringar inn i intervjusituasjonen.

Kapitlet tek først for seg fire ulike tema knytt til mangfald og informantane sine utsegn rundt desse temaa. Desse fire temaa står fram som sentrale moment i intervjutekstane, og tek utgangspunkt både i spørsmål frå intervjuguiden (vedlegg nr. 2), samt informantane sine eigne tankar som oppstod organisk i løpet av intervjuet. Dei er:

- Assosiasjonar til mangfald
- Mangfald som ressurs
- Utfordringar i møte med mangfald
- Kjønn og mangfald

I tillegg har eg tatt med nokre kritiske refleksjonar rundt intervjuet på slutten av kapitlet. Eg reflekterer rundt informantane sin konstruksjon av kulturomgrepet, eit omgrep som vert brukt ofte når ein snakkar om mangfald; i tillegg reflekterer eg rundt tema som ikkje dukka opp i datamaterialet, og kvifor dei ikkje dukka opp.

Eg er bevisst på at min rolle som intervjuar gjer at eg kan vere med på å påverke resultata, og at leiande spørsmål kan styre samtalen inn på tema som informantane kanskje ikkje hadde tenkt på sjølv. Derfor tenker eg det er viktig å vere transparent når det gjeld rolla mi som intervjuar, og eg kjem til å vere tydeleg og ærleg i dei tilfella denne problematikken kan vere relevant. Dersom eg har stilt leiande spørsmål eller styrt informantane inn på eit tema kjem eg til å informere om dette.

4.2 Assosiasjonar til mangfald

Det første spørsmålet eg stilte informantane i denne studien var kva dei tenkte når dei høyrte omgrepet mangfald, og kva assosiasjonar dei fekk med ein gong. Eg starta bevisst alle intervjuar på denne måten for å få eit utgangspunkt for resten av intervjuet, og ei antydning på kva retning intervjuet kunne gå i etterkvart. I tillegg tenker eg at dette spørsmålet er sentralt for konstruksjonen av eit mangfaldsomgrep. Dei første assosiasjonane ein får kan seie noko om kva verdiar ein har, kva prioritetar ein har, og ikkje minst om ein har eit snevert eller eit utvida mangfaldsomgrep. Eg har allereie snakka om korleis mitt eige mangfaldsomgrep er noko utvida, og eg var interessert i å sjå om informantane i studien tenkte på same måte som meg.

Annika: “Nei altså, mangfald det... i ein klasseromsituasjon så er det mangfald i forhold til etnisitet... det er i forhold til utfordringar, det er i forhold til modenheit ... bakgrunn. Om ein har foreldre eller familie som driv med musikk. For eksempel. Erfaring... erfaring frå oppvekst, kor dei har gått i barnehage.”

Annika knyt mangfaldsomgrepet til klasserommet, og i tillegg viser ho allereie i den første setninga her at ho har eit ganske så utvida mangfaldsomgrep. Medan etnisitet er noko dei fleste vil forbinde med mangfald, er modenheit og bakgrunn tema som kanskje er meir spesifikke for mangfald i ein undervisningskontekst. Ho viser også at musikalsk bakgrunn kan handle om både musikk i heimen og musikk i ein utdanningssamanheng. Utfordringar er eit tema vi kjem tilbake til seinare, men dette er noko som går igjen hos fleire av dei andre informantane og; mangfald assosierast med noko problematisk. Seinare skal vi sjå på kva konkrete utfordringar informantane nemner i løpet av intervjuet.

Annika: “Også mangfald i forhold til språk. Altså kva type språk, vi har jo her på skulen, her på skulen har vi jo døve, og teiknspråkbrukarar. Så dei går inn

under mangfaldsombegrepet, vil eg tenke i alle fall. Altså, korleis ein kan inkludere eventuelt også dei som har dei utfordringane. Og når det gjeld spesielle born i autismespekteret, born som har ADHD... ja. Sånne type utfordringar. ‘‘

Utviklingsvanskar og funksjonsnedsetjing går igjen hos fleire av informantane, noko som er forståeleg ettersom dette temaet fører med seg ein rekke praktiske utfordringar i musikkfaget.

Brage: ‘‘Ja, nei, eg får jo... eg er jo veldig prega av min arbeidskvardag. Eg jobbar jo på ein skule der vi reknar oss sjølv for å ha eit ganske stort mangfald. Veldig inkluderande skule. Så eg tenker jo først og fremst fleirkulturelt, eller interkulturelle sider ved mangfald. ‘‘

Her ser vi at Brage sitt mangfaldsombegrep er påverka av den kvardagen han møter i jobben, og elevsamansetninga på skulen der han jobbar. Han har altså eit fokus på kulturelt mangfald, eller etnisk mangfald, men det betyr ikkje at han har eit snevert syn på mangfaldsombegrepet.

Brage: ‘‘Så tenker eg jo at alle skal inkluderast, alle skal få vere med, ikkje berre når det kjem til kulturelt eller etnisk, men også på bakgrunn av kjønn og identitet og legning, og alle desse greiene her, at du, at du på ein måte famnar om alle då, at alle er med.’’

Brage nemner og kjønn og legning som to kategoriar av mangfald, men understrekar at han først og fremst er oppteken av mangfald som eit prinsipp, eller som ein verdi i seg sjølv. ‘‘Alle er med’’. Identitet vert nemnt i samanheng med kjønn og legning, noko eg kjem til å analysere seinare i kapittelet.

Charlotte: ‘‘Eigentleg så tenker eg faktisk på inkludering når eg høyrer mangfald, for eg tenker at dette handlar om alle rundt oss, vaksne, born, kulturen vi har, identitetane vi har, eigentleg eit stort fellesskap der det er mykje som finnast, og så er det korleis vi kan ta vare på det mangfaldet, så det blir eit mangfald. At det ikkje blir separert og segregert ... ‘‘

Noko av det same går igjen her, men eg syns det er interessant korleis mangfaldsombegrepet vert uttrykt av Charlotte, og at ho vel å trekke inn ordet segregering. Mangfald konstruerast her som noko som må beskyttast, og inkludering vert framstilt som ein måte å beskytte mangfaldet på.

Charlotte: ‘‘Eg tenker at det er veldig mange former for mangfald fordi at alle born eller elevar har på ein måte sin historie og sin identitet. Og den ynskjer eg skal synast i ein klasse. Eg ynskjer at den skal komme fram, at dei skal vise kven dei er, og at dei skal få ein arena til å både vere den dei er, og fortelje om den dei er, og også bli kjent med andre sine identitetar og historier, og eigenskapar, kulturar, forskjellar, likheitar, dei tinga der. Å ha respekt for likheitar, ha respekt for forskjellar.’’

Her kjem vi inn på eit anna tema eg tenker å analysere nærmare i dette kapittelet, nemleg korleis mangfald kan vere ein ressurs i klasserommet, og korleis lærarar kan løfte fram elevar sin identitet og kultur. Vi skal sjå korleis dette kan vere ein positiv tilnærming til mangfald i musikkfaget, men vi skal også problematisere denne tenkinga.

Dina: ‘‘Ja, eg tenker jo, det er jo elevmassen. Det er jo enormt mangfald i elevgruppene vi har. Og alle er forskjellige, og har forskjellige behov og ynskjer, og i forhold til musikkfaget ... eg tenker jo at det i alle fall er nokre former for mangfald som kan gi utfordringar i musikkfaget, som for eksempel, kjempespennande å tenke korleis ein skal legge til rette musikkundervisning for autistar for eksempel, som er veldig var for lyd. Og dei skal likevel ha opplæring, sant, i faget. Det er spennande mangfald, i alle fall. Og så er det jo sånn at vi har alle med oss bagasje og bakgrunn og ulike erfaringar.’’

Igjen er det meste i tråd med dei andre informantane sine refleksjonar, men her er mangfaldsombrepet kanskje vinkla meir mot elevmassen, og det mangfaldet som eksisterer i klasserommet frå før av. Denne vinklinga skapar eit skilje mellom lokalt mangfald og globalt mangfald, og ein kan stille spørsmål som for eksempel: Bør musikkfaget ha som mål å eksponere elevar for andre kulturar og identitetar dei ikkje er tidlegare kjent med, eller bør målet vere å ta utgangspunkt i elevane sin kultur for å gjere undervisninga meir relevant? Dette kjem vi tilbake til seinare.

Når Ellefsen og Karlsen (2020) undersøkte kva mangfaldsdiskursar ein fann hos kulturskular i Norge, kom dei fram til fire kategoriar:

- Mangfald som forskjell i elevane sine etno-kulturelle bakgrunnar.
- Mangfald av moglegheiter og uttryksformer.
- Mangfald og/eller/som djupare forståing.

- Mangfald av læringsarenaer og kontekstar.

Basert på det første intervju spørsmålet mitt, og informantane sine svar og assosiasjonar til mangfald, kan vi seie at alle desse kategoriane er representert på ulike måtar. Informantane sine svar inneheld også refleksjonar som utfyller desse kategoriane og tilbyr nye perspektiv, blant anna korleis mangfald påverkar identitet, korleis mangfald skapar utfordringar i musikkfaget, og korleis mangfald kan vere ein ressurs. Ellefsen og Karlsen si undersøking tok som sagt utgangspunkt i diskursane dei fann i litteratur knytt til kulturskulen. Det kan vere store forskjellar på dei diskursane ein finn i kulturskulen, samanlikna med dei diskursane ein finn i musikkfaget i grunnskulen. Dette kan vere ein mogleg årsak til at mine tema er noko annleis enn dei kategoriane Ellefsen og Karlsen kom fram til.

4.3 Mangfald som ressurs

Ein sak alle informantane i studien er einige om, er at det finnst verdi i å inkludere elevane sine synspunkt og sin 'kultur' i musikktimeane. Dette vert sett på som ein ressurs, og som ei reint positiv side ved mangfald. Informantane legg stor vekt på prinsippet om elevmedverknad, og ein demokratisk tilnærming til val av innhald og undervisningsmetodar, noko som kjem tydeleg fram i intervjuvara deira. Her bør eg nemne at mangfald som ressurs var eit tema i intervjuguiden min (vedlegg nr. 2), og eg hadde tenkt å spørje alle informantane om dette temaet uansett, men fleire av informantane begynte å reflektere rundt dette temaet sjølv. Alle sitata eg har brukt i dette delkapittelet har oppstått organisk gjennom samtalen.

Annika: "Vi har no i den klassen eg har, så har vi jo seks forskjellige nasjonalitetar. Og då å kunne bruke musikken, for at dei skal kjenne ein stoltheit for sin, ja, type annleisheit så tenker eg i forhold til identitet for dei elevane så er det superviktig, ja. Så det syns eg er kjempepositivt."

Dina: "Det er jo noko med, altså, at dei skal kjenne at dei er ressursar, sant. At dei kjem her og tar med ting som dei kan vise oss. "

Fitzpatrick (2012) skriv kor viktig det er å anerkjenne elevane sin kultur i klasserommet, på grunnlag av identitetsbygging. Ho snakkar om å unngå dissonans mellom elevane sin personlege identitet og skuleidentiteten deira, noko eg syns er eit veldig interessant poeng.

Alle elevar har eit forhold til musikk utanfor skulen, og dei aller fleste elevar har eit heilt anna forhold til den musikken dei møter i klasserommet. Ved å forsøke å møte elevane på deira premiss, med den musikken dei er vant til utanfor skulen, kan ein minske denne dissonansen, og kanskje skape ekstra motivasjon eller engasjement blant elevmassen.

Det vert snakka om at elevane som kjem frå andre land kan ta med musikken sin inn i klasserommet og vise den fram. Informantane er klare på at dette kan gi elevane meir toleranse for andre kulturar, samtidig som det kan skape eit tettare klassemiljø der elevane har ein forståing for kvarandre sine identitetar og bakgrunn. Derfor tenker eg å diskutere litt rundt verdien av denne typen inkludering, både positive og negative sider. Sæther (2008, s. 40-41) skriv at ein sosialt inkluderande undervisning ikkje treng å vere basert på musikk frå andre kulturar for å vere inkluderande, men at ein kan ta utgangspunkt i den musikken som er ein del av kulturen i klassen, noko som fører til større elevmedverknad, og eit betre klassemiljø, altså mykje av det same som lærarane i denne studien formidlar. Brage nemner i intervjuet vårt at elevar med ulike kulturelle bakgrunnar kan ha med seg unike ferdigheiter og musikalske uttrykk inn i klasserommet, og at det å bli sett og høyrte på den måten kan føre til positive skuleopplevingar for dei som kanskje har eit anstrengt forhold til skulen.

Brage: “Og då kan ein del elevar verkeleg, verkeleg skinne, og mange av dei kjem jo frå heilt andre musikalske tradisjonar, og kjem frå veldig spennande dansetradisjonar, og då har dei gjerne med seg eit eller anna i bagasjen, som dei kan vise fram og få ståande applaus for, sant. Og det kan vere den same ungdommen som ikkje møter til timane eller utløyser brannalarm eller kva det skulle vere, fordi dei er så frustrert i andre fag. Dei får plutsleg ein arena der dei kan vere kongen.”

Slik eg forstår det på informantane er dette ein av styrkane til musikkfaget generelt. Elevar som kanskje slit i andre fag får sjansen til å uttrykke seg på andre måtar. Dei får sjansen til å oppleve meistring på andre måtar, og det kan vere elevar som for eksempel presterer mykje betre i praktisk-estetiske fag enn dei gjer i teoretiske fag. I tillegg kan det vere ein positiv forsterking å bli sett av klassekameratar og lærarar i eit nytt lys, det å få identiteten sin affirmert av vennar og mentorer. Når elevar får sjansen til å presentere sin eigen kultur framfor klassen, føler dei gjerne at dei har noko unikt å bidra med. Kunstfag har ein heilt

eigen dimensjon når det kjem til identitetsbygging, fordi musikk, dans, osv. er tett knytt til kjensler.

Multikulturell musikkundervisning kan også vere med på å gi elevar nye, spennande musikalske opplevingar. For eksempel det å bruke folkemusikk frå andre land, slik at ein kan utvide horisontane til elevane, og gi dei kunnskap om globale musikalske uttrykk. Nethsinghe (2012, s. 388) konkluderte sin studie om multikulturell musikalsk kunnskap i australske skular med at arbeidet med slik musikk hjalp fleire av elevane med å utvikle respekt og toleranse for andre kulturar, samtidig som dei utvikla evne til å sjå røde trådar mellom ulike musikalske tradisjonar. Likevel er ikkje denne undervisninga uproblematisk. Alle lærarane eg intervjuar i denne studien har eit relativt ukritisk forhold til multikulturell musikkundervisning. Ingen av informantane reflekterte over dei mogelege fallgruvane med slike metodar, og derfor tenker eg det er naudsynt å nemne nokre slike omsyn.

Eksotifisering er eit konsept ein kan trekke fram her, og kort forklart kan ein seie at dersom læraren berre fokuserer på kva som er annleis med ein kultur, eller kor spennande og ‘eksotisk’ den er, kan det forsterke skiljet mellom kulturar, og oppretthalde stereotypiar. Eksotifisering kan også påverke enkeltelevar, i tilfelle der elevar vert definert ut frå deira annleisheit.

Fargespill-metodikken vert brukt som eksempel på positiv inkludering av fleire lærarar eg intervjuar.

Charlotte: “Tidlegare så har eg jo jobba mykje med den Fargespill-metodikken med elevar, og dei har kanskje lært meg nokre songar frå sitt land, som vi saman har lært til klassen for å bli kjent med deira kultur og deira bakgrunn. Så akkurat på den biten tenker eg jo det kan vere ein sånn musikalsk mangfaldsbit, sant. Men, men det handlar jo og om å uttrykke seg, gjennom song og dans, kan man jo også samle med, og så kunne på ein måte, kanskje, tilføre... La oss sei, tilføre ein norsk folkedans noko afrikansk eller noko polsk, og så sette det saman. Litt sånn som Fargespill driv med, ikkje sant. Dei hentar dei ulike bakgrunnane, og viser dei, og samtidig set dei saman så det blir ein enhet, dei har eg jobba mykje med før.”

Brage: “Viss ein er litt overinteressert i musikk så kan ein jo sjå litt mogelegheiter. Du har jo, eg tenker jo at Fargespill er ein av dei beste representantane for korleis

mangfald kan brukast på ein veldig god måte musikalsk. Og det gjer jo at ein har moglegeheiter for å lage veldig spennande musikalske oppsetjingar...’’

Utifrå måten Charlotte og Brage beskriv Fargespill-metodikken og bruken av mangfald som ein ressurs, har vi eit tydeleg tilfelle der eksotifisering kan komme inn i biletet, ettersom Fargespill-metodikken eksplisitt rettar søkelyset mot deltakarane sin kulturelle bakgrunn. Det er sjølvsagt fleire positive sider ved denne metodikken, noko informantane mine er inne på, men ein må også anerkjenne dei potensielle farane ved ein slik prosess. Schuff (2016) skriv dette om Fargespill:

Emphasizing one self-aspect, i.e. that relating to the participants’ minority backgrounds, may actually limit identity development in the sense that it ties people to that one self-aspect, and pushes their individual complexity – their full range of self-aspects – into the background (Schuff, 2016, s. 18).

Dette sitatet viser korleis eksotifisering kan påverke elevar, det at ein fokuserer i hovudsak på den eigenskapen som gjer ein person annleis, noko som i verste fall kan gjere at eleven føler seg ekskludert, ikkje inkludert. Det er lett å sjå korleis å fokusere på eitt aspekt av ein elev sin identitet kan føre til stereotypiar og vi/dei-tenking. Schuff (2016) skriv vidare at dette ikkje berre er eit spørsmål om identitet, men også om maktforskjellar. Kven er det som har makta til å definere, og kven er det som har kontroll og eigarskap over det kulturelle innhaldet? Viss ein skal implementere denne typen metodikk i musikklasserommet medfører det eit stort ansvar hos læraren, ettersom det er dei som held mesteparten av makta i situasjonen. Det krev at læraren har interpersonell kompetanse, kulturell sensitivitet, og er sjølvrefleksiv. Dei må og vere open for kompleksitet, og det faktum at ein elev sin identitet ikkje kan reduserast til ein merkelapp.

Formålet med dette delkapittelet er ikkje å kritisere Fargespill-metodikken, men å analysere lærarane sine refleksjonar rundt denne tenkinga. Deira refleksjonar viser at dei er bevisst på egne haldningar og verdiar, og at dei er bevisst på fallgruvane når ein jobbar med mangfald. Lærarane er tydelege på at elevmangfald kan vere ein stor kjelde til inspirasjon og at det er viktig å bruke elevane sin kulturelle bakgrunn i undervisninga. Dei er også samde om at identitetsbygging er eit av dei viktigaste formåla med ikkje berre musikkfaget, men også skulen. Matthews (2015) skriv om at sjølv om fallhøgda er stor når ein underviser fleirkulturell musikk, er dette ein risiko som er verdt å ta:

The privileged educator may commodify the music of others or misrepresent it. There are also risks of error and of inadvertent cultural appropriation. The music educator may be exposed to public criticism, ridicule, embarrassment, and other disciplinary tactics. But it is worse to refuse to dialogically explore the different musical traditions. The risks need to be taken. Refusal guarantees that music educators perpetuate oppression in music (Matthews, 2015, s. 249).

Fargespill-metodikken har sine utfordringar, men det betyr ikkje at ein kan ignorere dei positive sidene ved eit slikt fleirkulturelt opplegg. Informantane i studien min har i det minste skjønt at å undervise med utgangspunkt i andre kulturar kan vere verdifullt.

4.4 Utfordringar i møte med mangfald

Alle informantane fekk spørsmål i løpet av intervjuet om dei hadde møtt på nokre konkrete utfordringar i forbindelse med mangfald i musikkfaget. Nokre av svara i dette delkapittelet er altså direkte respons på dette spørsmålet, medan andre kom uoppfordra. Som vi har sett, er utfordringar noko fleire av informantane allereie assosierer med mangfaldsombegrepet, så det var naturleg å diskutere kva problemstillingar ein kan møte på i musikktimeane knytt til temaet. Utfordringane eg har valt å trekke fram, kan delast inn i fire kategoriar: Rammefaktorar, kommunikasjon, funksjonsnedsetjing, samt hip hop og språk.

4.4.1 Rammefaktorar

Fleire av informantane fortel at diverse rammefaktorar kan vere eit hinder for tilrettelegging, og at det kan vere vanskeleg å møte mangfaldet i klassen med dei ressursane ein har tilgjengeleg som lærar. Ein av rammefaktorane er det med klassestørrelse.

Annika: “Ideelt sett skulle ein hatt musikk med ti elevar, for at alle skulle bli møtt, for å kunne møte mangfald. Fordi ofte så er det berre å halde ein elevmasse på 20 elevar interessert, det er jo eit såpass bredt spekter, og differensiering har vi ikkje alltid utstyr til. Med instrumentparken ein har, og ressursane ein har, så er det ofte vanskeleg då.”

Annika fortel at ein ofte har mangel på utstyr til å differensiere og tilpasse opplæringa. Ho nemner instrumentparken, og dette kan vere ein stor utfordring om ein skal prøve å variere det musikalske innhaldet i timen. Om ein berre har nokre få instrumenttypar tilgjengeleg, betyr det gjerne at ein er bunden til visse sjangrar og visse musikalske uttrykk. I tillegg, viss ein snakkar om musikalsk bakgrunn, kan det vere mange elevar som har ferdigheiter dei aldri får vist fram, fordi deira instrument ikkje er å finne på skulen. Ein annan rammefaktor som vert nemnt av informantane er tid. Mangfald kan vere tidkrevjande. Det kan vere at mange lærarar der ute som har både kompetanse og lyst til å praktisere sosial rettferd og gjennomføre multikulturell undervisning, men at dei nedprioriterer dette på grunn av mangel på tid.

Legette (2003) sin studie av amerikanske musikk lærarar sine haldningar til kulturelt mangfald i musikkfaget kom fram til at dei fleste lærarane var positivt innstilt til å inkludere multikulturelt innhald i timane sine, og at dei såg dette som ein måte å inkludere og å gi elevane forståing for andre kulturar. Likevel meldte mange av lærarane også at rammefaktorar som tid, ressursar og mangel på kunnskap gjorde det vanskeleg å gjennomføre den multikulturelle undervisninga dei ynskja.

Brage: ‘‘Sida eg har lagt meg litt på den linja med at eg er open for alt... så vil eg jo av og til møte på nokre musikalske tradisjonar det er vanskeleg for meg å vurdere, sant. Som ungdomsskulelærar må ein jo sette karakter på ting, og for eksempel, altså sånn eksempelvis ein arabisk gravferds- eller bryllaupssong er jo av ein heilt anna musikalsk tradisjon enn eg nokon sinne har vore borti. Og det er ein del sånne ting som kan vere då... veldig personleg, eller det kan og vere sånn veldig religiøst, og det syns eg er vanskeleg å skulle presse inn i ein vurderingskontekst, sant.’’

Brage viser her korleis mangel på kunnskap om andre kulturar kan vere ein rammefaktor. Når ein som musikk lærar møter musikalske tradisjonar ein aldri har møtt før, kan det vere vanskeleg å implementere den i undervisninga, og endå vanskelegare å vurdere den.

Klassemiljø kan også vere ein rammefaktor som påverkar arbeidet med mangfald i skulen. Alle informantane i studien nemnte klassemiljø som ein viktig faktor, og det å ha ein trygg arena der ein kan uttrykke seg.

Charlotte: Og så er det jo det å klare å skape eit trygt nok og godt nok miljø for å klare å få dette mangfaldet fram, sant. Viss ein ikkje klarar å skape dei gode rammene,

så er det veldig vanskeleg å jobbe med det på ein god måte, så du må klare å skape den tryggleiken.

Tryggleik er eit omgrep som går igjen. Lærarane presenterer eit ideelt klasserom som eit rom der ein er tolerante og har forståing for kvarandre, og der ein kan ta dei vanskelege samtalane utan å stigmatisere. Alternativet er eit klasserom der elevane ikkje føler seg trygge.

Dina: Sosial tryggleik, tenker eg er definitivt ein rammefaktor som spelar inn på korleis ein får vere seg sjølv. Fordi at viss ikkje det er trygt i elevgruppa, og du er redd for å bli hengt ut eller kva dei andre tenker om deg, så er du heller ikkje fri til å utfolde deg.

Dina snakkar om å vere redd for å bli hengt ut i klasserommet, og at denne frykta kan vere nok til å hindre elevar frå å uttrykke identiteten sin blant klassekameratar. Skulen som sosial arena kan vere skremmande nok allereie for barn og unge; viss du i tillegg møter risikoen for å bli latterleggjort for kven du er, er det lettare å halde hovudet lavt og å ikkje gjere så mykje ut av seg.

4.4.2 Kommunikasjon

Charlotte: ‘Eg har jo hatt litt utfordringar når det gjeld, liksom kulturkræsje, i forhold til kommunikasjon. Det er jo, kan jo vere ein utfordring, enten det er kulturforskjellar, eller språkbarriere, eller berre det å uttrykke seg, sant. Men kanskje det med kommunikasjon, som kan vere ein utfordring. Altså det at ein ikkje klarar heilt å forstå eller å få fram det dei vil at andre skal forstå, som kan vere eit hinder, sant? Går både på det med språk og ulike forståingar, og det å uttrykke seg sjølv på norsk.’

Kommunikasjon vert nemnt som ei utfordring, og sjølv om det ikkje er eit tema som er unikt for musikkfaget, er det verdt å trekke fram. Slik informantane konstruerer utfordringa, snakkar vi om kommunikasjon på to ulike plan. Språk er det eine planet, og her er det naturleg å ta opp innvandring, kulturell bakgrunn og etnisitet. Mangfaldet i Norge er sjølv sagt prega av innvandring, og dette er eit tema som har blitt endå meir relevant etter krigen i Ukraina som braut ut i fjor. Charlotte reflekterer her rundt språkbarrieren som kan oppstå når to ulike kulturar møtast, men det er ikkje berre språkleg kommunikasjon som kan føre til misforståingar.

Charlotte: “Det at man kanskje uttrykker seg, ikkje klossete, er ikkje det viss man har eit anna språk, men rett og slett at ein har vanskeleg for å uttrykke seg.”

Vanskar for å uttrykke seg er ikkje alltid knytt til språk, men kan også ha med emosjonelle vanskar eller utviklingsvanskar å gjere. Eg tenker då spesielt på barn på autismespekteret, som gjerne har vanskeleg for å uttrykke kjenslene sine, samtidig som dei kan ha vanskeleg for å forstå kva andre prøver å formidle.

4.4.3 Funksjonsnedsetjing

Brage: “I mitt eige tilfelle i starten, så skal eg innrømme at det var vanskeleg med tanke på å inkludere elevar for eksempel med ein form for funksjonsnedsetjing. Høyrsel, den slags type ting, kan skape, altså, kan skape utfordringar, kan gjere det ekskluderande, men då er det jo eit spørsmål om å finne ein måte å kunne inkludere også dei som det er vanskeleg å inkludere i dette faget, på ein måte. Så, viss ein elev er døv, så kan det jo vere vanskeleg å skulle lytte, for eksempel, men du kan jo... ein har gjerne lyst å gjere litt meir enn å berre lese om musikkhistorie, men det går jo an å kanskje fortsatt inkludere på eit vis, men at det blir begrensingar som kan opplevast som ekskluderande.”

Det kan vere vanskeleg å tilretteleggje for høyrsvansker i musikkfaget, når heile musikkfaget er bygd rundt det å høyre musikk. På same måte kan det vere vanskeleg å leggje til rette for elevar som er sensitive for lyd. Dette krev gjerne at ein har individuelle opplegg for desse elevane, noko som igjen tek oss tilbake til det med ressursar og rammefaktorar. Høyrsel er det som vert fokusert på av Brage her, men det finnast andre funksjonsnedsetjingar som krevjar tilrettelegging i musikkfaget, for eksempel elevar med motoriske utfordringar. I deira tilfelle kan det vere vanskeleg å prestere når dei skal utøve musikk, det kan vere vanskeleg å opparbeide instrumentale ferdigheiter.

4.4.4 Hip hop og språk

Brage: “Vi har jo, altså særleg innforbi hip hoppen, så er der jo eit... ja, fargerikt språkbruk, og då er da jo blant anna då n-ordet, sant. Eit ord som ofte er brukt,

og det er litt sånn ... vi har jo mange elevar som identifiserer seg der, og for meg som kvit mann, så kan jo det skape litt sånne spesielle situasjonar”

Hip hop er ein sjanger med ein rik kulturell tradisjon, med røter i aktivisme, sivilrettigheit og svart kultur i USA. Mykje av innhaldet i sjangeren er tett knytt til etnisitet og svart identitet, noko som kan gjere det vanskeleg eller ukomfortabelt for norske, kvite lærarar å snakke om spesielt det tekstlege innhaldet i mange av desse låtane. Det krev ein stor grad av kulturell sensitivitet og kompetanse.

Hip hop kan vere problematisk på andre måtar, spesielt når ein snakkar om kjønnsroller og legning.

While providing an opportunity for “student voice” was an attempt at social justice in music education, the music that students brought to class sometimes troubled me. Issues of sexism, heteronormativity, and racism were often unnoticed and sometimes celebrated by students (Abramo, 2015, s. 582).

Abramo beskriv her ein konflikt mellom ynskje om å inkludere elevane sin musikksmak og kultur i musikkfaget, og ynskje om ein sosialt rettferdig undervisning som beskyttar marginaliserte grupper frå undertrykking og stigmatisering. Dette er ei bekymring som fleire av informantane mine deler. Løysinga som vert presentert av informantane er å stille seg kritisk til innhaldet i teksten, samtidig som ein anerkjenner den historiske og kulturelle konteksten teksten vart produsert i.

Charlotte: “...nokon er jo ganske drøye, og nokon er veldig sånn, seksuelt undertrykkande og, så ein må jo vege sine ord, og sjå litt gjennom. Men eg har inntrykk av at, på ein måte, dei gangane eg har tatt det litt på alvor, at dei (elevane) tar det på alvor sjølv då, og kanskje kan vere litt sånn kritisk. Og det skal dei jo også vere, kritisk tenkande til ting.”

Onsrud skriv om dei problematiske sidene ved hip hop i musikkfaget og korleis hip hop presenterer kjønn, men og at elevane er i stand til å sjå på hip hop med eit kritisk blikk, akkurat det som informantane mine er inne på.

Elevenes kjønnsperformativitet korresponderer i stor grad med hiphopens representasjonar av kjønn. Materialet inneheld imidlertid også elevutsagn som viser at de kan forholde seg kritisk til deler av hiphopen, kanskje særleg den materialistiske og kommersielle rappen (Onsrud, 2013, s. 202).

Mykje av hip hop-musikken og imaget som følger med er prega av performativ hypermaskulinitet, spesielt innafor gangsterrap. Denne konstruerte maskuliniteten går ofte på bekostning av minoritetsgrupper. Land og Stovall (2009) skriv at hip hop kan vere eit transformativt element i utviklinga av kritisk tenking blant unge, nettopp fordi den er så kontroversiell. Hip hop kan vere eit springbrett for lærarar som ynskjer å diskutere alvorlege tema med elevane sine, enten det er snakk om rasisme, homofobi eller sjåvinisme. Det faktum at hip hop har blitt den dominerande sjangeren på topplistene og blant ungdommen i dag, gjer at det er umogeleg å ignorere sjangeren, så det beste ein kan gjere som lærar er å ta hip hop på alvor. Abramo (2015) skriv at å snakke om kulturelle tekstar frå eit kritisk ståpunkt kan vere kritisk for utviklinga av elevars sjølvstendigheit, og deira evne til å forstå perspektiva til historisk marginaliserte folkegrupper og identitetar. Ein kan heller ikkje gløyme at hip hop kan vere ein positiv kraft for forandring og sosial rettferd.

4.5 Kjønn og mangfald

Alle informantane i studien fekk spørsmål om korleis dei meinte kjønn og kjønnsroller kunne komme til uttrykk i musikkfaget. Kjønnsuttrykk og kjønnsroller er eit tema som vert nemnt i læreplanens (Kunnskapsdepartementet, 2019) kompetansemål for 7. klasse, noko som viser at det er eit fokusområde frå skulepolitikarane sin side, og noko dei vil lærarar i skulen skal prioritere.

- “(Eleven skal kunne) undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det var ikkje alle informantane som hadde like mykje å seie om temaet, og nokre av informantane gav uttrykk for at dette ikkje var noko dei reflekterte over ofte. Eg kan berre spekulere i kvifor, men det kan kanskje ha noko med å gjere at Norge reknar seg for å vere eit land med stor grad av likestilling mellom menn og kvinner, og at dette er reflektert i lærarane sine haldningar og tankar. Det kan også vere at diskursane rundt kjønn og kjønnsidentitet ikkje er like prevalente som dei du finn i det amerikanske samfunnet for eksempel.

Annika: “...spesielt innafor populærmusikken så har du jo veldig... kjønnsidentitet. Også det har veldig mykje med identitet i musikk å gjere. ”

Dei refleksjonane som lærarane kom med hadde mykje med val av musikk og sjanger å gjere. Pop og rock er to sjangrar som ofte har tydelege presentasjonar av kjønn, noko som ein kan sjå igjen i lyttevaner blant elevar og kva musikk elevane ynskjer å framføre.

Charlotte: “...spesielt på mellomtrinn, 6. og 7., når dei har valt sine sjangrar, sine artistar, så er det lett å sjå, kva sjangrar som har mest kvinnelege eller mannlege vokalistar, så da kan ein jo få en diskusjon rundt det ... For det er jo... ganske lett å sjå nokon gangar, kva sjangrar som har mest mannlege artistar, eller komponistar i dag. ”

Informantane presenterer eit tydeleg kjønnskilje når det gjeld både val av sjanger og instrument. Dette skiljet vert presentert som eit konstruert skilje, påverka av dei dominerande frontfigurane og artistane i dei respektive sjangrane, og rollemodellar vert nemnt.

Charlotte: “Og så har du jo rollemodellar, kvinnelege rollemodellar innafor dei sjangrane som er mest mannsdominert då. Som gjerne nokre av jentene heng seg på, men dei gjer det kanskje fordi dette er ei dame. Ikkje sikkert dei hadde gjort det viss det var en mann. Ikkje sikkert det hadde vore like kult.”

Her ser vi at rollemodellar kan vere med på å forsterke kjønnsroller og desse skilja i musikkfaget, men også at dei kan vere med på å gjere det motsette. Det å vere kvinne i ein mannsdominert sjanger blir ei rebelsk handling, ein måte å motkjempe dei dominerande kjønnsdiskursane på. Rollemodellar er ein viktig faktor i identitetskonstruksjon, og dette er noko lærarar kan bruke i musikkfaget, dersom ein ynskjer å bryte med stereotypiane og tradisjonelle kjønnsroller.

Brage: Eg trur, eller min oppfatning er i alle fall det at, med dagens ungdommar, eg trur at dei er mykje flinkare på å gi litt blaffen i dei mønstra, enn det ein gjerne var då eg var ungdom. Så du ser liksom nokre tendensar, for eksempel med K-pop-bølgja, er det ein overveldande majoritet jenter som slenger seg på den, og den typen dans og sånn. Men eg har jo hatt nokre gutar som er fantastiske dansarar og fantastiske vokalistar.

Brage ser også dei same tendensane som dei andre informantane gjer, men kanskje i mindre grad. Og det han fortel her om å gi blaffen kan antyde at ungdommen i dag ikkje føler på den same stigmatiseringa og frykta rundt det å utfordre kjønnsroller som ungdommen gjorde før i

tida. Det tyder også på at val av instrument og sjanger ikkje er eit bevisst uttrykk for kjønnsidentitet, men noko elevane gjer fordi det er det dei er vant til.

4.6 Kritisk refleksjon

Før eg går vidare til den kritiske pedagogikken og implikasjonar for musikkfaget, har eg lyst til å trekke inn nokre kritiske perspektiv på informantane sine utsegn. Først har eg lyst å analysere bruken av omgrepet *kultur*, som kjem fram i teksten i mange ulike formar og kontekstar. Deretter vil eg sjå litt på kva moment eller tema som manglar i teksten. Eg meiner på ingen måte at det finnast ein fasit på korleis ein konstruerer mangfaldsogrepet, eller at informantane viser mangel på kunnskap eller refleksjon. Dette er hovudsakleg basert på mine egne forventingar som forskar, korleis eg forstår mangfald, og korleis informantane sine konstruksjonar skil seg frå min eigen konstruksjon av omgrepet. Likevel vil eg her trekke inn læreplanen som ein ressurs i denne samanhengen, ettersom den illustrerer kva mangfaldsogrep skulepolitikken konstruerer, noko som gir endå eit interessant perspektiv på temaet.

4.6.1 Kulturomgrepet

Eit mønster eg har lagt merke til i datamaterialet, er at omgrepet kultur vert brukt på tre veldig forskjellige måtar, i ulike kontekstar. Eg kjem til å analysere kvar av dei tre ulike definisjonane utifrå intervjuteksten. Desse intervjusvara kom som respons på eit spørsmål om kjerneelementet kulturforståing i musikkfaget. Den første definisjonen av omgrepet kultur vert brukt til å beskrive musikk, kunst, tradisjon og kulturarv.

Brage: Sant, det å på ein måte forstå dei kulturelle og musikalske tradisjonane der, for det er vel gjerne det det blir for min del då, når det kjem til kulturforståing, dette med kulturelle musikalske tradisjonar. Dei syns eg det er viktig å forholde seg til, når du på ein måte skal jobbe med ein del musikk på den måten.

Omgrepet vart brukt av informantane til å beskrive norsk kulturarv og musikalske tradisjonar, men også kulturarv og tradisjonar frå andre land. USA har ein rik hiphop-kultur med ein historie og kulturarv knytt til antirasisme, aktivisme og svart identitet, og vart nemnt av Brage som eit eksempel på dette.

Kulturomgrepet vert også brukt til å beskrive ein elevkultur eller ein ungdomskultur. Denne kulturen vert definert av informantane som ein kultur beståande av samspelet mellom elevar, musikalsk bakgrunn, lyttevaner, musikksmak, og klassen som ein kulturell enhet, samt ungdommar og korleis dei relaterer til musikk på ein anna måte enn tidlegare generasjonar.

Brage: Og så tenker eg jo at kulturforståing er viktig, og at kultur stadig er i endring. At ein... eg har jo et sånn ganske vidt kulturomgrep og då, så må eg passe på at eg ikkje snik meg for langt inn i samfunnsfaget, men den kulturen som på ein måte blir dominerande i min kvardag, det er jo... ja, litt sånn flytande omgrep, ungdomskultur? Som kan vere så mangt. Men å kunne forstå ungdommar, og deira på ein måte kultur, og på ein måte legge opp faget på deira premissar, det trur eg er viktig for å nå igjennom til ganske mange.

Populærmusikk har vore mykje nemnt i datamaterialet mitt, og fleire av informantane viser til det som ein måte å relatere til elevkulturen på, og å tilpasse innhaldet i undervisninga etter elevane sine ynskjer og behov.

Ikkje minst vert ordet kultur brukt i konteksten kulturell bakgrunn eller kulturelt mangfald og multikulturalisme, nesten som eit synonym for etnisitet og nasjonalitet.

Charlotte: Det kan jo vere, no må eg tenke meg om, eg tenker jo på ulike ting, for eksempel kulturforskjellar, ulike nasjonalitetar, det kan jo... det er eg veldig opptatt av, viss eg har ein elevgruppe som har ulike nasjonalitetar, at vi blir kjent med dei gjennom musikk frå den nasjonen eller den kulturen dei er frå.

Desse tre kulturomgrepa er ikkje alltid isolert, dei eksisterer ikkje i eit vakuum. I nokre tilfelle kan dei gå litt over i kvarandre, og det vert vanskeleg å vite kva kulturomgrep informantane snakkar om.

Annika: Og då skal man også, i forhold til identitetsfølelse, og musikk og identitet, bruke då populærmusikk, eller musikk frå deira kultur ... på ungdomstrinnet, når ein har hatt om for eksempel rap eller, ja... hiphop-kulturen, så har det absolutt vært et tema.

Annika brukar her kulturomgrepet på to måtar samtidig. Ho brukar det både for å referere til elevkulturen, den populærmusikken som er tilknytt elevane sin identitet, og ho brukar det for å referere til hiphop-kulturen. Måten ho brukar omgrepet *hiphop-kulturen* kan ein knytte

tilbake til den definisjonen eg nemnte først, som vert brukt for å beskrive musikk, tradisjon og kulturarv.

Ingen av desse definisjonane er riktig eller feil definisjon på kultur, men saman dannar dei eit kulturomgrep som er noko vagt, og det kan føre til misforståingar når ein skal diskutere temaet. Det viktigaste er at ein i alle fall tydeleggjer kva kontekst ein ynskjer å bruke kulturomgrepet i. Det kan vere verdt å nemne at kulturforståing som kjerneelement i læreplanen ikkje vart innført før i 2020. Dette kan vere ein mogleg årsak til at informantane ved nokre tilfelle blandar saman ulike definisjonar av omgrepet kultur.

4.6.2 Kva er det som manglar?

Med ein kritisk innretta temaanalyse vil det også vere interessant å sjå etter kva som *ikkje* er teke med når informantane reflekterer over mangfaldsomgrepet. Kva er det som vert gløymt? Informantane har vist ei brei forståing av mangfaldsomgrepet, men det er vanskeleg å gå gjennom alle sider ved omgrepet i løpet av eit intervju på maks 45 minutt. Eg vil ta for meg nokre tema som er relevante for mangfald, men som ikkje kjem fram i mine empiriske data. Grunnen til at desse temaa ikkje vart nemnt kan vere mangel på kunnskap om temaet, ein bevisst eller ubevisst nedprioritering av temaet, eller at det vart gløymt. Eg kan sjølv sagt ikkje frikjenne meg sjølv i denne konteksten, ettersom temaa heller ikkje vart nemnt i intervjuguiden min (vedlegg nr. 2), og eg er like skuldig som informantane i å utelate desse perspektiva på mangfald. Sidan denne studien er bygd på semistrukturerte intervju, er det min rolle som forskar å styre kva tema som vert diskutert i intervjuet.

Temaet samisk musikk og samisk kultur vart ikkje nemnt i dei fire intervjuet mine, noko eg syns er interessant med tanke på at det spelar ei stor rolle i læreplanen. Læreplanen seier blant anna i delen om fagets relevans og sentrale verdiar at ‘‘ elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv’’ (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samisk kultur vert og nemnt i kompetansemåla etter 4. trinn og 10. trinn. Dette viser at samisk musikk og kultur er noko som barn skal få undervisning i frå dei er små til dei er ferdige på ungdomsskolen, og at det er eit viktig tema for kulturforståing og norsk kulturarv.

Kompetansemål etter 4. trinn:

- “(Elevene skal kunne) utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur.” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemål etter 10. trinn:

- “(Elevene skal kunne) reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes.” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det faktum at ingen av informantane nemnte samisk kultur når vi snakka om mangfaldsombegrepet, kan bety fleire ulike ting. Det kan vere at samisk kultur vart implisitt forstått som ein del av den norske kulturarven, og at verken eg eller informantane følte noko behov for å trekke ut samisk musikk spesifikt. Det kan og vere at eg og informantane underbevisst legg mindre vekt på samisk kultur som ein del av musikkfaget enn det læreplanen gjer.

Eit anna tema som ingen av informantane har nemnt spesifikt er klasseskiljer eller sosioøkonomisk mangfald. Klasseskiljer er noko som gjerne vert gløymt når ein snakkar om mangfald, sjølv om det er ein faktor som påverkar mange elevar, og som kan føre til forskjellar i skuleprestasjon og kva forhold elevane har til musikk på fritida. Ein kan seie at informantane diskuterer temaet indirekte, gjennom temaet musikalsk bakgrunn. Nokre av lærarane i studien beskriv korleis tidlegare skulegang og barnehage kan vere med på å forme elevane sin musikalske bakgrunn, i tillegg til foreldre med musikalsk bakgrunn og tilgang til instrument i heimen, noko som ofte er markørar for sosioøkonomisk status. Det same gjeld kulturskular og musikalske fritidsaktivitetar, noko som også er knytt til økonomisk status, fordi det kostar pengar å delta på slike tilbod.

Eg har skrive om interseksjonell feminisme og korleis det er umogeleg å analysere for eksempel kjønn og rase utan å trekke inn klasse, ettersom desse temaa påverkar kvarandre. Derfor vil det kanskje vere naturleg å trekke inn dette temaet når ein snakkar om mangfald, men det har altså verken eg eller informantane mine gjort i dette tilfellet.

4.7 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har eg presentert min analyse av datamaterialet, og eg har presentert funn frå analysen i fire ulike overordna tema.

Eg har vist kva assosiasjonar lærarane har til mangfaldsomgrepet, og korleis desse assosiasjonane ber preg av den arbeidskvardagen lærarane møter i skulen. Lærarane viser ei brei forståing av mangfaldsomgrepet, og dei konstruerer eit noko utvida omgrep som inkluderer blant anna kjønn, etnisitet, funksjonsnedsetjing, utviklingsvanskar, musikalsk bakgrunn og identitet. Dei viser også ved nokre tilfelle at dei er i stand til å knytte desse temaa saman, og å sjå korleis dei påverkar kvarandre.

Eg har vist korleis lærarane stiller seg positive til bruken av elevmangfald som ein ressurs i musikkfaget, med inspirasjon frå Fargespill-metodikken. Samtidig har eg problematisert denne tenkinga, og sett på korleis eit ressursorientert mangfaldsomgrep kan føre til eksotifisering og stereotypiar.

Eg har analysert dei ulike utfordringane som lærarane i studien knyt til mangfaldsomgrepet, og korleis dei reflekterer rundt tema som kommunikasjon, kulturforskjellar og rammefaktorar som påverkar mangfald i musikkfaget.

Eg har analysert lærarane sine utsegn når det gjeld kjønn og kjønnsroller i musikkfaget, spesielt når det kjem til kjønnsuttrykk og stereotypiar, og korleis dei kjem til syne gjennom populærmusikk, val av musikalsk innhald og sjanger, samt dans og musikalske aktivitetar i musikktimeane.

Til slutt har eg og belyst datamaterialet med nokre av mine eigne kritiske refleksjonar når det gjeld lærarane sin bruk av omgrepet *kultur*, og eg har nemnt nokre tema som ikkje kom fram i løpet av intervjuet. I diskusjonskapittelet kjem eg til å fortsette med å reflektere kritisk over funn frå analysen, når eg ser på implikasjonane lærarane sin konstruksjon av mangfaldsomgrepet kan ha for musikkfaget og for elevar.

5. Implikasjonar for musikkfaget

I dette kapittelet kjem eg til å ta for meg det andre forskingsspørsmålet mitt, basert på funn frå analysen og det mangfaldsomgrepet som lærarane i studien har konstruert:

- Kva implikasjonar kan denne konstruksjonen av mangfaldsomgrepet ha for musikkfaget i grunnskulen?

Eg kjem til å forsøke å svare på dette forskingsspørsmålet ved hjelp av nokre ulike teoretiske perspektiv, som eg meiner har relevans for tematikken i oppgåva, og som eg meiner kan hjelpe til med å reflektere rundt informantane mine sine konstruerte mangfaldsogrep. Eg kjem også til å trekke linjer mellom desse teoretiske perspektiva og tidlegare forskning rundt temaet. Dei teoretiske perspektiva eg kjem til å ta i bruk er henta frå litteratur om kritisk pedagogikk, sosial rettferd og interseksjonalitet, samt omgrepet *student voice*. Litteraturen om kritisk pedagogikk tek utgangspunkt i Paolo Freire, den kritiske pedagogikkens far, samt to andre forfattarar, bell hooks og Juliet Hess, som begge er inspirert av Freire og som brukar den kritiske pedagogikken som fundament for deira pedagogiske filosofi. Hess er den forfattere som står nærmast musikkpedagogikken, så hennar refleksjonar vert viktige når eg skal snevre inn tematikken mot musikkfaget. Omgrepet *student voice* trekk eg inn for å sjå informantane sine refleksjonar rundt elevmedverknad, demokrati og sosial rettferd i ein teoretisk kontekst. Til slutt kjem eg til å reflektere rundt formålet med sosialt rettferdig undervisning, og eg kjem til å sjå kva argument eg finn i litteraturen rundt temaet. Eg kjem også innom konsekvensane av ein undervisning som ikkje tar sosial rettferd i betraktning.

5.1 Kritisk tenking og identitetskonstruksjon i musikkfaget

Informantane i studien viser at dei har eit kunnskapssyn og eit utdanningssyn som prioriterer kritisk tenking og utvikling av elevens autonomi. Dette er eit syn på undervisning som kan samanliknast med Freire sine idear om kritisk tenking, og i tillegg kan ein trekke inn Freire sitt konsept om å namnsette verda. Den eine informanten min, Brage, som svar på eit spørsmål om elevkultur og mangfald som ressurs, konkluderte med at hans eigne haldningar og meiningar ofte tok baksetet når det var snakk om utforming av innhald. Han ville heller prioritere elevane sine bidrag og musikalske uttrykk framfor å tvinge elevane til å forholde seg til hans eige musikkssyn. Brage snakka også om kor viktig det er å byggje ein forståing for kulturen i klasserommet og samspelet mellom elevar, samt det å skape ein dialog til elevane. På denne måten meiner Brage at ein kan skape givande musikkundervisning som oppfordrar til elevmedverknad og som legg til rette for at mangfaldet får skinne. Fleire av informantane poengterer i tillegg kor viktig det er å promotere kritisk tenking i klasserommet, og at dei verdset elevane sine intellektuelle og emosjonelle bidrag i undervisninga.

Freire (2014) beskriv kontrasten mellom kritisk tenking og naiv tenking, og seier om naiv tenking at: ‘(it) sees historical time as a weight, a stratification of the acquisitions and

experiences of the past, from which the present should emerge normalized and "well-behaved"”. (Freire, 2014, s. 92) Han skriv vidare at for ein naiv tenkar er målet å tilpasse seg det samfunnet ein lever i, og å ukritisk konformere til dei normene, diskursane og haldningane som allereie eksisterer. Ein kritisk tenkar, på den andre sida, ser på historie som konstant i endring, og målet er å utfordre normene, diskursane og haldningane i samfunnet for å gjere det meir sosialt rettferdig. Dette utsegnen får meg til å tenke på min tidlegare professor i samfunnsfag ved Høgskulen, Meinrad Pohl. Han fortalte oss tidleg i undervisninga at viss ein vil forstå historie, bør ein ikkje sjå på den som ein rekke hendingar og årstal. Det er meir hensiktsmessig å forstå historie som strømningsar under havoverflaten, konstant i endring, konstant under påverknad av dei dominante diskursane og filosofiane som eksisterte i samfunnet. Det at lærarane i studien fokuserer på utviklinga av elevanes kritiske tenking gjer elevane rusta til å utvikle egne haldningar og verdiar, samtidig som det oppfordrar elevane til å ta del i eigen undervisning. Kritisk tenking kan vere eit middel for å utfordre maktstrukturar i klasserommet, og til å utfordre maktstrukturar i samfunnet elevane møter etter ferdig skulegang. På denne måten kan vi og seie at ein undervisning med fokus på kritisk tenking og elevens autonomi er med på å styrke medborgarskap som tverrfagleg tema i skulen.

Informantane mine er alle einige om at identitetskonstruksjon er eit av skulens viktigaste formål, og nokre av dei ser på musikkfaget som spesielt godt rusta til å forme elevane sin identitet og deira posisjonering i verda. Dette kan knytast til eit anna konsept Freire ofte brukar for å beskrive sosialt rettferdig undervisning, *naming the world*. Dette konseptet handlar om å bruke dialog mellom lærar og elev til å skape ein felles definisjon av verda og samfunnet, samt å posisjonere seg sjølv i denne konstruerte verda. Det å plassere seg sjølv i samfunnet er ein viktig del av identitetskonstruksjon, det å finne ut kor ein høyrer til blant maktstrukturar og ulike diskursar, samtidig som ein anerkjenner sosial urettferd og hierarkiske strukturar der ein finner dei.

Det er fleire grunner til at informantane mine legg vekt på musikkfaget sin rolle i konstruksjon av identitet. Ein av dei er at faget krevjar ein viss form for utfolding av elevane sine identitetar. Når du uttrykkjer deg musikalsk inneber det at du viser fram ein del av deg sjølv; til ein viss grad vert kven du er som person, dine verdiar og haldningar, dine kjensler og dine interesser, blottlagt framfor dei andre i klasserommet. Ein anna mogleg grunn kan vere musikkfaget og musikk sitt forhold til aktivisme, kritikk av maktstrukturar og musikkens historiske rolle som medium for sosial rettferd og forandring.

Informantane i studien min reflekterer ein god del rundt rolla hip hop spelar i dagens musikkundervisning, korleis den kan vere ein inngangsport til å forstå ungdomskulturen, og ein måte å modernisere og tilpasse innhaldet i musikktimeane på. Hip hop er kanskje det klaraste eksempelet på samanhengen mellom musikk og sosial rettferd ein kan finne i eit musikklasserom, og med tanke på kor utbreitt sjangeren er blant unge i dag, kan ein kritisk analyse av hip hop-historie samt tekstleg innhald bidra til elevanes identitetskonstruksjon.

Informantane i studien er mest fokuserte på tekst når dei snakkar om hip hop. Dei snakkar om korleis hip hop kan brukast som springbrett til å diskutere vanskelege tema som sjåvinisme, rasisme og fattigdom, samtidig som dei kritiserer dei meir problematiske sidene ved sjangeren. Dei reflekterer rundt hip hop som arena for kritisk refleksjon, men dei nemner også korleis det performative elementet ved hip hop lar elevane utfordre kjønnsroller. Dette kan vere ein måte hip hop er med på å transformere samfunnet, både på tekstleg plan og som musikalsk uttrykk. Når Hess (2019, s. 27) skriv om korleis musikk kan vere med på å forme identiteten og livet til ungdommen, trekk ho naturlegvis inn hip hop, den dominante musikk sjangeren i denne aldersgruppa. Ho skriv at hip hop kan bidra til kritisk tenking og bevisstgjerjing ved å utfordre elevane sine haldningar gjennom analyse av hip hop tekstar, og at hip hop kan hjelpe marginalisert ungdom med å uttrykkje sosiale utfordringar og problemstillingar dei møter. Ein viktig del av Freire (2014) sin filosofi når det gjeld sosial rettferd er evnene til å peike ut undertrykking i samfunnet, og å forsøke å motverke denne undertrykkinga. Hess (2019) nemner også dette som eit viktig aspekt ved sosialt rettferdig undervisning, og bruker det pedagogiske aspektet *noticing* for å beskrive prosessen med å identifisere sosial urettferd. Dette er noko hip hop eignar seg godt til, og i tillegg kan hip hop hjelpe marginalisert ungdom med å posisjonere seg blant ulike diskursar, og å namngje verda.

5.2 Elevanes stemme, medverknad og Fargespill

Informantane mine er einige om at eit trygt, opent og tolerant klassemiljø er ein av dei viktigaste faktorane som legg til rette for mangfald. Den einaste måten å skape eit slikt klassemiljø, ifølgje den kritiske pedagogikken, er gjennom dialogisk undervisning der læraren faktisk gjer eit forsøk på å bli kjent med elevane sine, og å bli kjent med kompleksitetane av klasseromskulturen og samspelet mellom elevar. Ein slik dialogisk undervisning står i motsetning til det Freire (2014) beskriv som *banking*-modellen. Lærarane eg har intervjuar har som sagt eit sterkt ynskje om å ta i bruk elevane sin kunnskap og elevane sin kulturelle

bakgrunn for å skape fagleg relevans i timane. Både den kritiske pedagogikken og *student voice*-omgrepet tilbyr nokre perspektiv på denne modellen for utforming av innhald i musikktimane.

Det kjem tydeleg fram av intervjua lærarane eg har intervjua er meir interesserte i å ta utgangspunkt i elevane sine erfaringar og kunnskap, enn å hente innhald frå eksterne kulturar. Hess (2019) nemner *expression* som eit aspekt ved musikkaktivisme og sosialt rettferdig undervisning, og oppfordrar lærarar til å la elevar uttrykke deira livserfaringar gjennom musikk. Hess meiner, akkurat som lærarane eg intervjua, at dette kan føre til ein meir givande undervisning enn å bygge innhaldet i timane rundt diverse *world musics*. Fargespillmetodikken vert brukt av informantane som eit eksempel på idealet for mangfald i musikkundervisninga, ikkje fordi multikulturell undervisning er eit mål i seg sjølv, men fordi denne modellen tek utgangspunkt i deltakarane sin bakgrunn og deira kulturelle uttrykk. Dette kjem spesielt tydeleg fram når vi snakkar om musikalsk innhald, ettersom lærarane ofte prioriterer populærmusikk og elevanes eigen musikk framfor andre uttrykk. Informantane brukar elevkulturen i klasserommet både for å forstå elevane betre og å knyte relasjonar til klassen, men også for å gjere undervisninga relevant. Denne ressurstenkninga kan vere med på å fremje elevanes stemme i klasserommet, og den kan gjere at demokratiet i skulen vert styrka. Denne måten å undervise på utfordrar det Spruce (2015) omtalar som den monologiske diskursen i skulen. Frå eit kritisk pedagogisk perspektiv kan vi også snakke om korleis denne undervisninga bidrar til å jamne ut maktubalansane i den pedagogiske situasjonen. Noko av læraren sin makt overførast til eleven, når eleven skjønner at deira synspunkt og meiningar er verdsett. Det er sjølv sagt også verdt å nemne at læraren i denne konteksten, noko paradoksalt, står med makta til å fordele makt. Dette burde læraren også vere bevisst på.

Det å sette elevens stemme i fokus kan vere til fordel for læraren sjølv, noko Hooks kjem innpå med bruk av omgrepet *engaged pedagogy*. Ho beskriv ein undervisningssituasjon prega av kunnskapsutveksling mellom elev og lærar som kan ha ein transformativ effekt ikkje berre på elevane, men også læraren. Det seiast at ein lærar aldri er ferdig utdanna, og ein brukar gjerne omgrepet livslang læring for å beskrive den konstante utviklinga ein lærar må oppretthalde gjennom sitt profesjonelle yrkesliv. Det at undervisningssituasjonen kan gi læraren noko, at den kan styrke læraren sin sjølvrefleksivitet, kritiske tenking og kulturelle kompetanse gjennom utveksling av kunnskap er ein fin tanke. Lewis & Christophersen (2021)

skriv om utviklinga av sjølvrefleksivitet gjennom kunnskapsutveksling og kollegasamarbeid, men kanskje samarbeidet og den dialogiske relasjonen mellom elev og lærar kan vere like givande.

hooks (2014) har også nokre refleksjonar rundt innhald i undervisninga som eg tenker er relevante for å belyse multikulturell undervisning i musikkfaget. Ho skriv at det å endre innhaldet i timane ikkje alltid er nok til å skape sosialt rettferdig undervisning. Viss ein skal ha radikal endring, krevjar det at ein endrar heile kunnskapssynet sitt, og at ein skapar ein ny tilnærming til undervisning. Med andre ord: ‘‘More radical subject matter does not create a liberatory pedagogy’’(Hooks, 2014, s. 148). Ho skriv at det å ta utgangspunkt i elevane sine opplevde erfaringar i timane kan vere både meir radikalt og meir utfordrande enn det å endre innhaldet i pensum. Dette er noko fleire av informantane mine verkar å forstå, utifrå analysen av intervjusvara deira.

Som sagt formidlar fleire av informantane i studien at dei ser på Fargespillmetodikken som eit ideal for inkludering og multikulturell undervisning i klasserommet. Kvaal (2018) skriv om korleis Fargespill er ein skapande prosess som har meir betydning enn berre eit møte mellom kulturar, og at denne interkulturelle skapande prosessen kan styrke emosjonelle og kommunikative ferdigheiter. Ho beskriv Fargespill som ein rekke psykososiale og diskursive hendingar, der deltakarane gjennomgår forhandlingar med dei andre i gruppa. Kvaal (2018) har også nokre refleksjonar rundt formålet med interkulturell musikkundervisning:

Jeg mener videre det vil være klokt å skille mellom det å lære om verdens musikkulturer og det å anerkjenne elevene i klasserommet. Noen elever har en sterk tilknytning til en folkegruppe eller samfunnsgruppe som knytter sin eksistens til en viss musikkform. Det gjelder ikke nødvendigvis alle. Det å få bryne seg på å spille etter mange ulike spilleregler, er imidlertid god kunnskapsproduksjon. Det å skulle forsøke å kombinere dem, er det kanskje i enda større grad (Kvaal, 2018, s. 293).

Kvaal meiner altså at målet med interkulturell undervisning ikkje nødvendigvis er å lære om andre kulturar, men at det er minst like verdifullt å lære sosiale ferdigheiter, det å anerkjenne kvarandre i ein skapande prosess, og å kunne tilpasse seg ulike musikalske speleregler. Nethsinghe (2012) sin studie fokuserer på toleranse og respekt for andre kulturar som ein positiv konsekvens av multikulturell undervisning, og knyt denne toleranse tilbake til omgrepet identitetskonstruksjon. På same måte som skulen skal hjelpe elevane med å bli

kritiske aktører, skal den også hjelpe dei med å bli tolerante for andre sine uttrykk og andre sine identitetar.

I analysedelen av oppgåva skreiv eg litt om eksotifisering og farane ved å isolere elevens kulturelle bakgrunn i musikktimen. Hess (2019, s. 134-137) skriv også om eksotifisering og stereotypiar i musikkfaget, og korleis dette kan vere ein konsekvens av ein kritisk pedagogisk tilnærming dersom ein ikkje har kunnskapen og den kulturelle sensitiviteten som er naudsynt. Når eg nemnte det i analysekapittelet, var det i konteksten mangfald som ressurs og korleis informantane mine konstruerer eit idealistisk syn på multikulturell musikk som verktøy for inkludering. Dette idealet kan problematiserast, men samtidig må ein anerkjenne at multikulturell musikk kan vere eit kraftig verkemiddel for relasjonsbygging og for å lære elevane om toleranse og aksept av andre uttrykksformer enn det dei er vant til. På denne måten kan ein forsøke å likestille ulike kulturelle uttrykk, og å bryte ned elevane sine fordommar rundt ulike kulturar, folkegrupper, etnisitetar osv. Det er likevel verdt å nemne at eksotifisering kan vere ein potensiell konsekvens av ein kritisk musikkpedagogikk basert på inkludering av elevens kulturelle bakgrunn, dersom ein ikkje er varsam. I all hovudsak er det eit spørsmål om lærarens kulturelle sensitivitet, og om det er riktig å redusere elevens identitet til ein enkelt kulturell markør.

Sæther (2008) trekk nokre av dei same linjene som eg har gjort mellom multi/interkulturell undervisning i musikkfaget og omgrepet *student voice* som prinsipp for elevmedverknad. Eitt av funna i studien var at lærarane meldte om eit meir avslappa klassemiljø som resultat av denne elevsentrerte undervisningsmodellen. Mykje av frykta for å utfolde seg musikalsk heng kanskje saman med ein usikkerheit rundt det musikalske innhaldet i timane, og elevane er meir villige til å by på seg sjølv dersom deira stemme blir høyrte, og deira interesser vert prioritert. Rinde (2022) er også opptatt av kven som vert høyrte i det multikulturelle rommet, og reflekterer i tillegg rundt maktubalansen som eksisterer i musikklasserommet.

5.3 Interseksjonalitet og det utvida mangfaldsomgrepet

Noko både eg og mine informantar har til felles er at mangfaldsomgrepet vårt er konstruert av mange ulike underkategoriar, eller aspekt, av mangfald. Informantane viser at deira definisjon av omgrepet tar omsyn til både etnisitet, kjønn og funksjonsevne, kategoriar som er vanlege å

inkludere i mangfaldsombegrepet. Informantane beveger seg inn i nokre meir abstrakte og utradisjonelle definisjonar av mangfaldsombegrepet når dei snakkar om musikalsk bakgrunn og identitetsformasjon. Det viktige er ikkje kor mange ulike typar mangfald informantane klarar å ramse opp, men heller at dei klarar å sjå linjene mellom dei ulike formane for mangfald og korleis dei påverkar kvarandre. Det var ikkje alle lærarane som tenkte i desse baner, men eg fann eit par eksempel i datamaterialet, blant anna ein informant som reflekterte rundt den historiske konteksten bak hip hop-kulturen og sjåvinismen som gjennomsvyrar sjangeren. Generelt sett vil eg påstå at lærarane viste eitt breitt mangfaldsombegrep, men at dei ikkje reflekterte så mykje over forholdet mellom dei ulike aspekta ved mangfald. Ein av forane ved å snakke om mangfald utanfor eit interseksjonelt perspektiv, er at ein kan ende opp med å generalisere.

Eg snakka i det førre delkapittel om korleis oppfatninga av elevane i ein klasse som kulturelle ressursar kan føre til at identiteten deira vert redusert ned til ein enkelt kulturell markør. Dette er ein av grunnane til at eit interseksjonelt syn på mangfald er viktig for å gjennomføre sosialt rettferdig undervisning. Yuval-Davies (2006) skriv at dersom ein behandlar minoritetsgrupper som homogene, fører det til generalisering, forsterking av stereotypiar og at ein går glipp av viktige faktorar som spelar inn i deira oppleving av verda. Crenshaw (1994) brukar svarte kvinner som eit eksempel, ei gruppe som møter diskriminering og marginalisering på to frontar. Det nyttar ikkje å analysere berre ein av dei.

Bowman (2007) poengterer at det ei gruppe menneske oppfattar som sosial rettferd kan oppfattast som sosial rettferd av ei anna gruppe. Eit eksempel vil vere den trans-eksklusjonære radikale feministiske rørsla i Storbritannia. Dette er ei rørsla med politiske aktivistar som meiner transkvinner utgjer ein trussel for kvinner og at diskursen rundt transkvinner er med på å viske vekk kvinneleg identitet. For dei er dette eit spørsmål om sosial rettferd for kvinner. For transkvinnene det gjeld er dette sjølv sagt sosialt urettferdig, ettersom konsekvensen av denne trans-eksklusjonære rørsla er ein vidare marginalisering av transmenneske. Sosial rettferd er ikkje svart-kvitt, og i realiteten er det mange ulike folkegrupper og minoritetar med interesser som ikkje alltid er compatible. Dette er kanskje det beste argumentet for ein interseksjonell analyse av mangfald og sosial rettferd. Det kjem alltid til å vere mange ulike definisjonar av kva sosial rettferd betyr, fordi ulike menneske opplever ulike former for undertrykking og ulike diskursar.

Viss ein knyt dette tilbake til poenget om mangfald som ressurs, blir det tydeleg kva slags konsekvensar det kan ha for ein elev med minoritetsbakgrunn. Om du er ein elev med innvandrarbakgrunn, for eksempel, og læraren din ynskjer å utforme musikktilen med utgangspunkt i folkemusikk frå landet der du vart født, er det ikkje sikkert du har noko spesielt forhold til denne folkemusikken. Det er heller ikkje sikkert at du har lyst å vere ein representant for denne kulturen. Ungdommar er komplekse menneske med komplekse identitetar, identitetar som endå er under utvikling. Ungdommar har også eit sterkt ynskje om å passe inn, og den utanforskapen som innvandrarungdom allereie opplever kan verte forsterka dersom læraren rettar søkelyset mot akkurat det som gjer dei annleis. Ein lærar som ynskjer å gjennomføre sosialt rettferdig undervisning må anerkjenne elevane sine som komplekse menneske, ikkje som representantar for ei folkegruppe. Bowman (2007) konstruerer sosial rettferd som ein prosess framfor ein ting, der ein prøvar å forstå kva realitet andre menneske lever i, og korleis dei er posisjonert i makthierarkiet. Hess (2019) fokuserer på *community* som eit aspekt ved sosial rettferd, og skriv at historiske sosiokulturelle narrativ kan hjelpe til med å lettare setje namn på verda, og å knyte band til andre menneske.

Freire (2014) sitt *naming the world*-konsept kan også brukast som eit verkemiddel for å analysere kompleksiteten av interseksjonelle identitetar. Ved å namngje verda på denne måten, gjennom dialog mellom lærar og elev, kan ein posisjonere seg i makthierarkiet og skape ein felle konstruksjon av verda. Korleis er min verden, min røyndom, annleis enn din? Kva faktorar er det som utgjer forskjellen, kva diskursar er det som gjer at vi er posisjonert ulikt? Denne måten å tenke på kan vere med på å utvikle empati og toleranse. Den kan og hindre svart/kvitt-tenking og oss/dei-tenking, ettersom *naming the world* er ein måte å bryte ned generaliserte oppfatningar av verda på.

5.4 Kjønnspformativitet og vidareformidling av stereotypiar

Fram til no har eg reflektert mest over korleis ein kritisk pedagogisk tilnærming til undervisning kan styrke den demokratiske medverknaden til elevane i klasserommet, og korleis dette kan ha ein positiv innverknad på relasjonen mellom lærar og elev. Eg har lyst å diskutere noko av problematikken som oppstår i ein dialogisk modell for undervisning, der elevane sine stemmer er utgangspunktet for innhaldet i timane. Eit eksempel på dette er korleis tradisjonelle kjønnsroller kjem til uttrykk i musikkfaget gjennom blant anna val av instrument og sjanger.

I analysen viste eg at fleire av informantane mine beskrev elevar som stort sett fell innfor dei stereotypiske rammene for kjønnsperformativitet i musikkfaget. Jenter graviterer stort sett mot popmusikk og musiserer stort sett vokalt, ettersom det er her kvinner er mest representert i det musikalske landskapet. Det er i popmusikken jentene finn kvinnelege artistar, idol som dei kan sjå opp til og etterlikne i sine eigne musikalske uttrykk. Gutane, slik lærarane beskriv dei, graviterer meir mot rock, hip hop og alternative musikkjangrar, er meir eksploritative musikalsk sett, og musiserer ofte gjennom bruk av bandinstrument som trommer, gitar og bass, eller gjennom rapping. Viss ein skal implementere den radikale elevsentrerte undervisninga som hooks (2014) beskriv, samt å oppretthalde prinsippet om elevanes stemme, bør undervisninga ta utgangspunkt i elevane sjølv. Konsekvensen av ei elevsentrert undervisning når ein snakkar om sjanger og instrumentval, vert at elevane forsterkar desse tradisjonelle kjønnsrollene. Spørsmålet her er i kva grad læraren skal utfordre elevane sine val og deira kjønnsperformativitet.

Onsrud (2013, s. 167-168) problematiserer ein mogleg kjønnsdifferensiert kunnskapsproduksjon i grunnskulens musikkundervisning. Ho beskriv ein kunnskapsproduksjon som også blir reproduisert av elevane sjølv; når elevane i studien fekk velje innhald i musikktimeane, vart stereotypiane rundt val av sjanger, instrument og kjønn forsterka. Greens (2002) studie av musikk lærarar i England konkluderer med det same, nemleg at musikkfaget indirekte forsterkar kjønnsforskjellar gjennom å gi elevane fritt val av instrument og sjanger. Kombinert med allereie eksisterande kjønnsdiskursar i samfunnet, forsterkar elevane kjønnsstereotypiar for å konformere med samfunnets forventingar.

Green (1994) skriv om at musikk er sentralt for korleis vi oppfattar oss sjølv og korleis vi konstruerer identiteten vår.

...teachers may be right that girls are more interested in violins than drums, and they may be right that girls are conservative in composition. What is crucial, is that such judgment themselves must be combined with the girls' own musical judgments and inclinations, all of which cannot be separated from the influence of gendered musical meanings (Green, 1994, s. 103).

Poenget til Green er at dei kjønnsforskjellane og stereotypiane som elevane tar med seg inn i klasserommet ikkje kjem frå elevane sjølv, men frå samfunnet som elevane veks opp i, musikken dei høyrer på, foreldra deira, og venane dei omringar seg med.

These meanings are not only handed down through history, nor do they only persist in the organization of musical production and reception in the society at large, but they are also re-enacted daily in the life of the music classroom as a microcosm of the wider society (Green, 1994, s. 103).

Ytre kulturelle faktorar påverkar elevane, som deretter tar med seg dette inn i klasserommet, der effekten vert forsterka, med mindre nokon utfordrar elevane til å gjere noko nytt, noko utanfor komfortsona deira. Informantane i studien uttrykker at denne kjønnsperformativiteten og forsterkinga av kjønnsroller ikkje nødvendigvis er eit bevisst val av elevane. Informanten Brage seier at hans oppfatninga av elevar i skulen i dag, er at dei har ei meir relativistisk haldning til kjønnsroller enn det ungdommen hadde når han var ung. Ungdommen i dag er ikkje like redde for å falle utanfor dei tradisjonelle normene for kva som er ‘‘gutete’’ eller ‘‘jentete’’, men dei forsterkar kjønnsrollene likevel, gjerne underbevisst.

Og så kan ein jo stille spørsmålet om det i det heile tatt er eit problem at dei dominante diskursane rundt kjønn vert forsterka. I eit vakuum kan ein seie nei, men i realiteten skapar det problem for dei som ikkje identifiserer seg med den kjønnsrolla samfunnet forventar av dei. Det kan gjere det vanskeleg for elevar å uttrykke kjønnsidentiteten sin, og det kan gjere at elevar med utradisjonelle kjønnsidentitetar ikkje føler seg trygge. Som skrekkeeksempel kan ein vise til det politiske landskapet i USA anno 2023, der transpersonar mistar rettigheitene sine i fleire og fleire statar. Denne politiske endringa er eit resultat av at dei tradisjonelle kjønnsrollene vert sett på som ‘‘riktige’’, ‘‘naturlege’’, og ‘‘enkel biologi’’, eit standpunkt som ikkje har grunnlag i røynda.

Bergonzi (2015) skriv om korleis skulen er med på å oppretthalde dei dominante diskursane rundt kjønn og seksualitet, og at skulen er eit heteronormativt system; eit system som kan vere veldig trugande for dei elevane som fell utanfor desse normative rammene. Derfor er det viktig at lærarar har kompetansen til å snakke om desse temaa, og ikkje minst eit ynskje om å motverke dei dominante diskursane og undertrykking.

5.5 Rammefaktorar som hinder for sosialt rettferdig undervisning

Informantane mine trekk rammefaktorar fram som ein sentral utfordring ved tilrettelegging for mangfald i musikkfaget. Nokre av rammefaktorane som er nemnt kan skape problem for

ein lærar med ei kritisk pedagogisk tilnærming, og kan vere eit hinder for dialogisk undervisning.

Ein av desse rammefaktorane eg vil diskutere er størrelsen på klassen. To av informantane mine, Annika og Brage, skriv at dei opplever størrelsen på klassen som ein avgjerande faktor for differensiering av undervisning, tilpassa opplæring og ikkje minst relasjonsbygging mellom lærar og elev. Viss ein her skal trekke inn prinsippet om *student voice*, er det viktig å poengtere, slik Taylor & Robinson (2007) gjer, at kvar elev har si eiga stemme. Elevantes stemme refererer ikkje til elevmassen som *ein* aktør i undervisninga, men som eit mangfald av ulike stemmer, ulike synspunkt og perspektiv. Derfor betyr det at jo større klassen er, og jo fleire elevar den enkelte lærar har ansvar for, jo fleire stemmer er det dei må ta omsyn til når dei planlegg undervisning.

Ein annan rammefaktor eg vil nemne er mangel på kunnskap hos læraren. Dersom ein som lærar skal ta utgangspunkt i elevantes stemme, krevjar det fleksibilitet, men også ein viss grad av kunnskap om det musikalske uttrykket som vert presentert. Informanten Brage brukar religiøse musikalske uttrykk som eksempel på denne problematikken, spesifikt arabiske religiøse songar, noko han personleg ikkje har noko erfaring med på musikalsk plan. For det første er det vanskeleg for læraren å vurdere desse uttrykksformene, ein stor utfordring i dagens resultatorienterte skulekvardag. For det andre kan religion vere eit sensitivt tema for læraren å navigere, og det kan vere vanskeleg å behandle materialet med respekt samtidig som ein skal forme eit undervisningsopplegg utifrå musikalske uttrykk ein ikkje har tidlegare kjennskap til. Ein kan stille spørsmålet om ein undervisningsmodell med elevantes stemme i sentrum krevjar for mykje av læraren eller ikkje.

Desse to rammefaktorane reflekterer konklusjonane som Legette (2003) kom fram til i sin studie rundt temaet. Han trakk og fram lærarane sitt ynskje om å utøve sosialt rettferdig undervisning, og lærarane sin frustrasjon over manglande kunnskap og ressursar. Legette antydar at det er institusjonane sitt ansvar å tilby lærarane den utdanninga og dei ressursane som trengs for å møte mangfaldet i skulen. I så fall kan det vere at det trengs eit større fokus på undervisning for mangfald ved lærarutdanningane.

5.6 Kvifor sosial rettferd?

Kva er konsekvensane dersom skulen ikkje tilbyr ei sosialt rettferdig musikkutdanning, eller dersom lærarar ikkje har nok kunnskap om mangfald til å gjennomføre ei tilstrekkeleg tilrettelagt undervisning? Eg har allereie snakka om korleis ei normativ haldning til kjønn og kjønnsroller kan føre til marginalisering av transpersonar og andre personar som eksisterer utanfor dei tradisjonelle kjønnsnormene, men eg vil også presentere nokre andre vinklingar som ikkje berre handlar om kjønn.

Spruce (2015) skriv at dersom musikkfaget ikkje tek utgangspunkt i sosial rettferd og elevane sine stemmer, kan det føre til ein framandgjering, mangel på interesse og at elevane kjenner mindre eigarskap til musikkfaget. Dette er noko Spruce meiner vi allereie kan sjå i dagens musikkundervisning. Spruce skriv riktig nok frå eit britisk perspektiv, og det er tydeleg frå hans beskriving av britisk musikkundervisning at den ber eit større klassisk preg, med større fokus på klassisk instrumentering og repertoar. Dette kan vere ein avgjerande faktor som bidrar til framandgjering ettersom elevane kanskje ikkje har den same interessa for denne typen musikk. I Norge, spesielt på ungdomsskulen, er musikkundervisninga i større grad uformell og bygd rundt populærmusikk og bandinstrumentering. Eg meiner likevel at framandgjering som musikkpedagogisk fenomen er verdt å analysere i forhold til elevmedverknad og elevens stemme.

Matthews (2015) skriv at dersom musikkpedagogar ikkje klarar å anerkjenne sin eigen privilegerte posisjon, kan det få to store konsekvensar for musikkfaget. Den eine er at elevar frå marginaliserte og undertrykte minoritetsgrupper ikkje opplever at dei er representert i det musikkfaglege innhaldet. Deira interesser og synspunkt vert ignorert, og dermed minskar interessa deira for musikkfaget. Dette kan trekkast tilbake til Spruce (2015) sine refleksjonar rundt framandgjering og elevanes stemme. Den andre konsekvensen er det Matthews kallar ein ‘’kolonisert bevisstheit’’ (Matthews, 2015, s. 245). Med det meiner han at elevar frå desse underrepresenterte minoritetsgruppene aksepterer ein realitet der deira kultur er mindre verdt enn den eksisterande kulturen i klasserommet. Fordi deira kultur vert nedprioritert i skulen, vert den også devaluert i deira underbevisstheit.

Hovudpoenget med sosialt rettferdig undervisning tek oss tilbake til fundamentet og kunnskapssynet for denne oppgåva, sosialkonstruksjonismen. Kunnskap er noko som vert konstruert gjennom sosiale prosessar. Den kunnskapen som vert tatt for gitt, er som oftast konstruert av dei som har politisk makt. Den kritiske pedagogikken fortel oss at denne

maktubalansen kan motkjempast, gjennom å namngje verda og å utfordre den kunnskapen vi tar for gitt. Den dominante diskursen i samfunnet er ikkje nødvendigvis den riktige, og sosialt rettferdig undervisning gir elevar verktøy som dei kan bruke til å sjå samfunnet med eit kritisk blikk.

6. Konklusjon

Målet med denne masteroppgåva var todelt. Det første målet var å finne ut korleis fire musikk lærarar i grunnskulen konstruerer eit mangfaldsogrep. Denne konstruksjonen av mangfaldsogrepet fann stad i løpet av fire semistrukturerte intervju med lærarar på fire ulike skular, der tema var mangfald, kva ein assosierer med mangfald, og korleis mangfald spelar inn i musikkfaget og undervisninga til desse lærarane. Intervjudataa vart analysert gjennom koding og tematisk analyse med utgangspunkt i eit sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn. Mangfald er eit omgrep som kan tolkast på mange ulike måtar, og som kan vere noko vagt, spesielt når ein snakkar om det i ein pedagogisk kontekst. Derfor ynskja eg å undersøke fleire ulike sider ved omgrepet, med grunnlag i tidlegare forskning, litteratur frå pedagogisk musikk sosiologi, og desse fire intervju. Eg har også presentert mitt eige syn på mangfaldsogrepet, inspirert av interseksjonell feminisme og litteratur om sosial rettferd, og diskutert korleis dette påverkar resultatet av studien.

Informantane i studien konstruerer eit breitt mangfaldsogrep som inkluderer fleire aspekt ved elevane sine identitetar. Nokre tema vart likevel vektlagt meir enn andre, for eksempel mangfald som ressurs. Lærarane stiller seg positive til bruken av elevmangfald som ein ressurs i musikkfaget, med inspirasjon frå Fargespill-metodikken. Lærarane reflekterer også rundt utfordringar og rammefaktorar som påverkar mangfald i musikkfaget, frå manglande kunnskap om interkulturelle uttrykk til størrelse på klassen og tilgang til instrument. Kjønn og kjønnsroller i musikkfaget er også eit stort tema, og lærarane reflekterer rundt måten populærmusikk påverkar elevane sine kjønnsuttrykk i klasserommet.

Det andre målet med studien var å belyse intervju med eit kritisk blikk, og å diskutere kva implikasjonar det konstruerte mangfaldsogrepet kan ha for musikkfaget i skulen. Her brukte eg litteratur henta blant anna frå kritisk pedagogikk til å undersøke kva konsekvensar diskursen rundt mangfald og resultatata frå denne studien kan ha for musikkfaget og for elevane i klasserommet. Ved hjelp av teoretiske perspektiv frå blant anna Freire (2014), hooks (2009)

(2014), og Hess (2019), håpar eg å ha bidratt med verdifulle refleksjonar om konsekvensane av sosialt rettferdig undervisning i musikkfaget, og måtane språk og maktrelasjonar har innverknad på mangfaldet i skulen.

Denne studien kan på ingen måte seie noko om korleis musikk lærarar generelt konstruerer mangfaldsogrepet, eller seie noko definitivt om kva konsekvensar dette har for musikkfaget i den norske skulen. Det er ein liten, kvalitativ studie som bidrar til å utfylle litteraturen i feltet. Likevel belyser studien temaet på nokre nye og interessante måtar som gjer at den skil seg ut. Studien har eit ambisiøst omfang og tek for seg eitt breitt mangfaldsogrep med inspirasjon frå interseksjonell feminisme, med eit fokus på musikkundervisning i grunnskulen, og ikkje minst har studien eit kritisk pedagogisk teoretisk perspektiv. Eg håpar vi kan få meir forskning som byggjer på desse perspektiva i den norske skulen, fordi eg meiner at interseksjonalitet og eit kritisk syn på skulen kjem til å vere høgst relevant dei neste åra framover. Eg nemnte også i analysekapittelet at det var nokre tema eg og informantane mine ikkje snakka om, blant anna klasseskilje i musikkfaget og samisk kultur. Eg håpar desse temaa kan vere utgangspunkt for vidare forskning i musikkfaget.

Til slutt har eg lyst til å nemne at det å skrive denne oppgåva har vore ein transformativ prosess for meg, ikkje berre som forskar, men også som lærar. Det å forske på mangfald har gitt meg mange nye perspektiv på utdanning som eg tek med meg inn i yrkeslivet. Eg håpar at eg kan ta med meg verdiane som står sentralt i denne oppgåva (blant anna sosial rettferd, kritisk tenking og sjølvrefleksivitet) inn i den profesjonelle rolla mi som lærar, og at eg kan leve opp til desse verdiane i mi eiga undervisning.

Litteratur

Abramo, J. (2015). Negotiating gender, popular culture, and social justice in music education. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 582–597). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.66>

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>

Bergonzi, L. (2015). Gender and sexual diversity challenges (for socially just) music

education. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 221–237). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.55>

Bowman, W. D. (2007). Who's Asking? (Who's Answering?) Theorizing Social Justice in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), (s. 1-20). http://act.maydaygroup.org/articles/BowmanEditorial6_4.pdf

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 222–248). SAGE Publications.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>

Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>

Campbell, P. S. & Roberts, J. C. (2015). Multiculturalism and social justice: Complementary movements for education in and through music. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 272–286). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.19>

Crenshaw, K. W. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *The Public Nature of Private Violence*. (s. 93-120) Routledge.

Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *Strategies of qualitative inquiry* (3. utg.) (s. 1–43). SAGE Publications.

Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research studies in music education*, 42(2), (s. 270–290). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1321103x19843205>

Fitzpatrick, K. R. (2012). Cultural diversity and the formation of identity: Our role as music teachers. *Music Educators Journal*, 98(4), (s. 53–59). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0027432112442903>

Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. (3. utg.) Bloomsbury Academic & Professional.

Green, L. (1993). Music, Gender and Education A Report on Some Exploratory Research. *British Journal of Music Education*, 10(3), (s. 219–253). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700001789>

Green, L. (1994). Gender, musical meaning, and education. *Philosophy of Music Education Review*, (s. 99–105). Indiana University Press. <http://www.jstor.org/stable/40327076>

Green, L. (2002). Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137–144. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.1177/0959353502012002003>

Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429452000>

hooks, b. (2009). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203869192>

hooks, b. (2014). *Teaching To Transgress*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning: Et romorientert perspektiv*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i ein interkulturell musikkpraksis*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet.
<https://core.ac.uk/download/pdf/225918576.pdf>

Land, R. R. & Stovall, D. O. (2009). Hip Hop and Social Justice Education: A Brief Introduction. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), (s. 1–5). Routledge.

<https://doi.org/10.1080/10665680802631238>

Legette, R. M. (2003). Multicultural music education attitudes, values, and practices of public school music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), (s. 51–59). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1057083703013001010>

Lewis, J. & Christophersen, C. (2021). Frontiers of difference: A duo-ethnographic study of social justice in music education. *Music Education Research*, 23(1), (s. 90–104). Routledge. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1887114>

Matthews, R. (2015). Beyond toleration—Facing the other. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 238–250). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.56>

Narita, F. M. & Feichas, H. (2021). In search of a potentially humanising music education. *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (s. 108–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631-7-11>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), (s. 382–396). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0255761412459166>

Nysæther, E. T., Christophersen, C. R. & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), (s. 28–57). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2988>

Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill—kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7661/dr-thesis-2013-Silje-Valde-Onsrud-materie.pdf?sequence=1>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Rinde, F. B. (2022). Inclusive socio-musical spaces for newly arrived migrant children in a Norwegian primary School: Teacher and school leader perspectives. *International Journal of Music Education*, 00(0), (s. 1-15). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/02557614221115878>

Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), (s. 5–17). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/1365480207073702>

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.

Schuff, H. (2016). Supporting Identity Development in Cross-Cultural Children and Young People: Resources, Vulnerability, Creativity. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(1), (s. 1-23) <https://doi.org/10.7577/fleks.1687>

Spruce, G. (2015). Music education, social justice, and the «student voice»: Addressing student alienation through a dialogical conception of music education. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 287–301). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.20>

Srivastava, P. & Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), (s. 76–84). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/160940690900800107>

Sæther, E. (2008). When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research studies in music education*, 30(1), (s. 25–42).

SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1321103x08089888>

Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), (s. 161–175). Routledge.

<https://doi.org/10.1080/14681360902934392>

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), (s. 167–186). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Wright, R., Johansen, G., Kanellopoulos, P. A. & Schmidt, P. (2021). *The Routledge*

Handbook to Sociology of Music Education. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429504631>

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), (s. 193–209). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Vedlegg nr. 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Mangfold i musikkfaget – Ulike aspekter ved mangfold utforsket gjennom intervju av musikk lærere i grunnskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske musikk lærere i grunnskolen sine tanker rundt temaet mangfold. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mangfold er mye diskutert i media, politikk og andre offentlige diskusjoner, samtidig som Norge har fått en oppblomstring av ulike typer mangfold de siste årene. Derfor er det viktig å se på hvordan mangfold påvirker samfunnet vårt. Det jeg er mest interessert i er å høre hva lærere tenker rundt temaet, og hvordan mangfold kan påvirke skolehverdagen.

Dette er et masterprosjekt og har derfor et rimelig stort omfang. Jeg har laget to forskningsspørsmål som viser hvor jeg vil hen med denne studien:

- Hvordan blir mangfoldsbegrepet forstått av fire musikk lærere i grunnskolen?
- Hvordan kan ulike sider ved mangfold påvirke disse musikk lærerne sitt arbeid i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ville at studien skulle få fram så mange ulike perspektiv som mulig. Derfor har jeg valgt 4 lærere fra ulike skoler, fra ulike bydeler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil jeg foreta et intervju med deg rundt temaet mangfold. Spørsmålene går ut på hvilke tanker du har rundt begrepet, og hvordan det påvirker skolehverdagen. Intervjuet blir semistrukturert, noe som vil si at det er åpent for å diskutere litt rundt spørsmålene og at du kommer med tanker utenom det som er planlagt, så lenge det er relevant for tema. Lyd fra intervjuet vil bli tatt opp og transkribert.

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 dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Masterstudenten og veileder er de eneste som vil ha tilgang til opplysninger. Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og opplysningene som vil bli publisert er anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2023.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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:

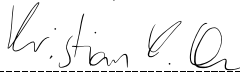
- Høgskulen på Vestlandet ved Silje Valde Onsrud, svo@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristian Klokkernes Olsen/Catharina Christophersen
(Forsker/veileder)



14.11.22

(Signert av forsker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mangfold i musikkfaget – Ulike aspekter ved mangfold utforsket gjennom intervju av musikk lærere i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at min stemme blir tatt opp via lydopptak
- at mine intervjusvar blir brukt som en del av grunnlaget for denne masterstudien

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 2

Intervjuguide

Mangfold i musikklasserommet - fire musikk lærarar på ungdomstrinnet sine refleksjonar
rundt mangfold og inkludering

Del 1: Korleis vert mangfaldsombegrepet konstruert av musikk lærarar på ungdomsskolen?

Tema eg vil innom

- Kva lærarar assosierer med omgrepet mangfold
- Snevert eller utvida mangfaldsombegrep, dialog om dette
- Elevmangfold, kva mangfold kan ein finne i norske klasserom
- Kultur, identitet, kjønn, musikalsk bakgrunn, tilpassa opplæring

Forslag til spørsmål:

- Kva assosiasjonar får du når du høyrer omgrepet mangfold? Fins det andre former for mangfold som ein kan møte på i musikkfaget?
- Korleis tenker du at kjønnsroller kan komme til uttrykk i musikklasserommet?
- Kva former for mangfold har du møtt på i dine egne klasserom?
- Er elevmangfold noko du tenker mykje på?
- Er det nokre former for mangfold som er spesielt relevante for musikkfaget?

Del 2: Korleis kan ulike sider ved mangfold påverke musikk lærarane sitt arbeid i skolen?

Tema eg vil innom

- Konkrete opplevingar lærarane har hatt med mangfold/inkludering
- Utfordringar og mogelegheiter innan mangfold
- Val av innhald i timane
- Kva musikk som vert brukt i timane
- Kva metodar/teori som vert brukt i timane
- Korleis mangfold spelar inn når ein skal utforme årsplanar osv.
- Mogelege fallgruver når ein jobbar med mangfold
- Kven som vert høyrte i klasserommet
- Tekstar i musikk, aktivisme og samfunnskritikk
- 'Klassisk' musikk og kulturarv
- Bruk av populærmusikk i undervisning

Forslag til spørsmål

- Kan du fortelje meg om nokre utfordringar knytt til mangfald som du har møtt på i praksis? Kva gjorde du? Korleis opplevde du det? Korleis bedømmer du det som skjedde i ettertid?
- Har du opplevd tilfelle der musikk kan vere ekskluderande, eller der musikkfaget kan vere ekskluderande? Korleis løyste du dette/korleis kan ein løyse dette?
- Korleis kan ein sørge for at alle elevane føler at dei vert høyrte i musikkfaget?
- Korleis tenker du at elevmangfaldet i klassen kan vere ein ressurs? Er det noko du har erfaring med?
- Er elevmangfald noko du tar i betrakning når du utformar timane dine, eller når du planlegger over lengre periodar?



[Meldeskjema](#) / [Mangfold i musikkfaget - ein intervjustudie om fire musikk lærarar på u...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

401418

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Mangfold i musikkfaget - ein intervjustudie om fire musikk lærarar på ungdomstrinnet sine refleksjonar rundt mangfaldsogrepet.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Intervju av lærarar for å få opplysingar om deira undervisningspraksis og refleksjon rundt temaet mangfold. Lydopptak er naudsynt for å kunne analysere datamaterialet, e-post til kommunikasjon på forhånd og i ettertid. Namn er naudsynt for å få samtykke.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskriving til master.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristian Klokkernes Olsen, kksolsen96@gmail.com, tlf: 48094561

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Valde Onsrud, svo@hvl.no, tlf: 41577780

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Fire musikk lærarar frå fire ulike ungdomsskular.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

E-post til rektor ved dei aktuelle skulane, eventuelt eget nettverk fra lærerpraksis.

Alder

25 - 65

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (og e-post, telefonnummer eller annen nettidifikator)
- Lyddoptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.pdf](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Treng berre gi beskjed på e-post om dei vil trekke tilbake, står meir informasjon om dette i informasjonsskriv.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Står i informasjonsskrivet, informantar får innsyn dersom dei ønsker det.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter

Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

[Private enheter.pdf](#)

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Lagring på ekstern enhet.

Varighet

Prosjektperiode

15.08.2022 - 24.12.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger