



Høgskulen på Vestlandet

M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2018 10:30	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 M120MU513 1 MA 2018 VÅR		
Intern sensor:	Kari Mette Holdhus		

Deltaker

Kandidatnr.: 6

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lettere sagt enn gjort!

En diskursanalyse av fem skolelederes utsagn om musikkfaget i
grunnskolen.

Easier said than done!

A discourse analysis of five school leaders' statements about music
subjects in elementary school

Sandra Edvardsen

Master i musikkpedagogikk
Høgskolen på Vestlandet
Avdeling for lærerutdanning
15.05.2015

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Lettere sagt enn gjort!

En diskursanalyse av fem skolelederes utsagn om musikkfaget i
grunnskolen.



Master i musikkpedagogikk
Høgskolen på Vestlandet
Avdeling for lærerutdanning
Våren 2018

Sandra Edvardsen

Abstract

This thesis addresses how music as a school subject is emphasized by School leaders in the Norwegian primary school. The intention of this study has been to reveal why music is practiced differently in various schools, and why the subject can be neglected. There are some studies about different perspectives on the subject. The matter can be approached in a new way by emphasizing the School leaders' opinions in this topic. This can lead to new perspectives on why music functions differently as a school subject.

The research question is: **What discourses can be identified when five principals talk about the music subject at their schools?** The research question is highlighted through individual interviews with five school leaders. The empiric observations are interpreted through a discourse analysis, from where the philosopher Michael Foucault is viewed as a significant person. Reviewing discourses, subject positions, moments, balance of power, and discursive spaces are central tools in my work, since I have done a discourse analysis inspired by Foucault.

The principals I interviewed have positive attitudes to music. However, they seem to be controlled by different expectations and guidelines when it comes to priorities in school. Which makes it harder for them to make place to music education and music as a school subject. It was revealed during the analysis that the principals did not know what kind of music education that took place at their school.

I identified one primary discourse that the principals acted through. I have named this discourse «A discourse about administrating». I can identify two smaller discourses in this discourse. I named these smaller discourses: «A discourse about performance requirements and realizations», and «A discourse about School leaders' identity negotiations». These discourses seems to control the five School leaders so much that they talked about school supervision in general, rather than music education at their school.

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om vektleggingen av musikkfaget i grunnskolen, fra skoleleders perspektiv. Målet med studien har vært å finne noen av årsakene til at musikkfaget er veldig forskjellig fra skole til skole, og hvorfor faget ofte blir nedprioritert. Vektlegging av musikkfaget og holdninger til faget er det allerede forsket en del på. Ved å vende fokuset mot skoleleder får temaet en annen innfallsvinkel, og dermed kan nye perspektiver identifiseres på hvorfor faget vektlegges ulikt.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hva slags diskurser kan identifiseres når fem skoleledere snakker om musikkfaget ved deres skole?* Problemstillingen belyses gjennom intervju samtaler med fem skoleledere. Empirien er analysert gjennom et diskursteoretisk perspektiv, hvor filosofen Michael Foucault er sentral. I og med at jeg gjør en Foucault-inspirert diskursanalyse, er kartlegging av diskurser, subjektposisjoner, momenter maktforhold og diskursive rom sentrale verktøy i analysearbeidet.

Skolelederne jeg har intervjuet har positive holdninger til musikkfaget. De ser imidlertid ut til å styres av ulike forventninger og føringer når det gjelder satsningsområder og målinger, noe som ser ut til å føre til at de ikke finner nok rom til arbeid med musikkfaget. I analyseprosessen ble det avdekket at skolelederne vet lite om hva som foregår i musikkfaget ved deres skoler.

Gjennom diskursanalysen identifiserer jeg primært en stor diskurs som skolelederne snakker gjennom. Denne diskursen har jeg definert som «*En diskurs om styring*». Innbakt i denne diskursen kan jeg identifisere to mindre diskurser som jeg har valgt å omtale som «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» og «*En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger*». Disse diskursene ser ut til å styre de fem skolelederne i så stor grad at selv om jeg stiller spørsmål om musikkfaget ved deres skoler, snakker de mer generelt om deres skole og skoledriften.

Forord

Jeg sitter nå i skrivende stund i en litt kaotisk innspurt på denne mastergradavhandlingen, som jeg ikke hadde trodd var mulig å fullføre. Min 5-årige reise gjennom høyere utdanning går nå mot slutten. Da jeg satte mitt mål om å gå lærerutdanning og videre ta mastergrad andre året på videregående hadde jeg nettopp fått påvist dysleksi og konsentrasjonsvansker. Jeg vil tror ikke det var mange som trodde jeg skulle klare det, men det gjorde jeg! Det må selvfølgelig påpekes at dette virkelig ikke har vært enkelt.

På toppen av det hele fikk jeg den fantastiske, men uventede gaven av å bli mamma for første gang, noe som har bydd på en rekke utfordringer. Min lille datter har dessverre vært veldig mye syk gjennom min utdanning, men har inspirert meg med sitt blide vesen! Nå ser jeg frem til mindre nattejobbing og mer normale arbeidstider slik at jeg kan tilbringe all min fritid med henne. Jeg vil også takke min samboer som har vært utrolig støttende gjennom hele denne prosessen, og motivert meg til å jobbe videre når jeg har møtt på utfordringer. Selvfølgelig må jeg også takke mine foreldre, søsken og svigerforeldre som har stilt opp som barnepass ved behov.

Jeg vil også takke min gode kompis som har veiledet meg gjennom oppgaven, og rettet alle mine skrivefeil og lange setninger. En takk sendes også til min svigerbror, som dessverre gikk bort natt til julaften i 2016, som til tider provoserte meg og presset meg til å ta viktige opphetede diskusjoner rundt min utdanning og valg yrke. Han elsket virkelig en god diskusjon.

Hjertelig takk til mine alle mine fem informanter. Uten dere hadde jeg ikke lært så mye som jeg har gjort det siste året. Takk for at dere valgte å stille opp og ta dere tid til å fortelle meg om deres hverdag som skoleledere. Gjennom deres utsagn har dere vist meg både positive og negative sider ved å gå ut som musikk lærer i grunnskolen. På denne måten føler jeg meg mer forberedt til å gå ut som lærer.

Takk også til Kjartan Nilsen som har laget ett flott bilde til min forside som virkelig forteller noe om musikkfagets plass i grunnskolen i dag. På bildet ser vi skoleleder foran en tavle med matematiske uttrykk, og i hånden holder han pensumbøker for norsk og engelsk. I hjørnet til høyre ser vi en haug med musikkinstrumenter. Lyskasterne i taket skyggelegger instrumentene, som symboliserer musikkfaget, og setter lys på de matematiske uttrykkene på

tavlen og norsk- og engelskbøkene i skolelederens hånd. Dette er for å understreke hvordan musikkfaget blir nedprioritert i forhold til disse andre fagene. Noe som er blant mine funn gjennom denne avhandlingen.

Tilslutt vil jeg rette en takk til min første veileder Catharina Christophersen som hjalp meg i å velge tema for mastergradavhandlingen, og spisse mitt fokus. Jeg vil også takke min veileder Tiri Bergesen Schei, som tok over rollen som veiledningen på strak hånd, og har hjulpet meg med å komme i mål med oppgaven.

Sandra Edvardsen

Bodø, 15. Mai 2018

Innhold

Kapittel.1: Tematikk og problemstilling	1
1.1 Innledning	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Studiens formål	3
1.4 Problemstilling	4
1.5 Utdanning og læreplan	5
1.5.1 Rektorutdanningen	5
1.5.2 Grunnskolelærerutdanningen.....	5
1.5.3 Læreplanen – LK06.....	6
1.5.4 Den generelle delen av læreplanen	6
1.5.5 Prinsipper for opplæring	7
1.5.6 Fag og timefordeling	8
1.5.7 Læreplan for fag.....	8
1.5.8 Læreplanen i musikkfaget (Mus1-01).	9
1.5.9 Lokalt læreplanarbeid – ansvarsfordeling	10
1.5.10 Ny læreplan under utarbeidelse	10
1.5.11 Nasjonale prøver	11
1.6 Relevant forskning	11
1.7 Oppgavens oppbygging	16
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk	17
2.1 Innledning	17
2.2 Sosialkonstruksjonisme	17
2.3 Diskursanalyse og diskurs	18
2.3.1 Hva forteller mine utsagn.....	20
2.4 Diskursteori	21
2.5 Michel Foucault	22
2.5.1 Makt.....	23

2.5.2	Diskursive rombegreper	23
2.5.3	Subjektposisjoner	24
Kapittel 3:	Metode	26
3.1	Innledning	26
3.2	Rekruttering og utvalg av informanter	26
3.3	intervju og intervjuguide	27
3.4	Gjennomføring av intervjuer og transkripsjon	28
3.5	Utlekking av fremgangsmåte – Analyse	29
3.5.1	Systematisering av intervjuutsagn	30
3.5.2	Systematisering av informantene og skolene	31
3.6	Metodisk utfordring	31
3.7	Etiske utfordringer	32
Kapittel 4:	Empirifremlegg og analyse	34
4.1	Innledning	34
4.2	Skolelederne og deres skoler	35
4.2.1	Informant 1	35
4.2.2	Informant 2	36
4.2.3	Informant 3.....	37
4.2.4	Informant 4	37
4.2.5	Informant 5.....	38
4.2.6	Skolekultur.....	38
4.3	Skoleleders arbeid og prioriteringer	39
4.3.1	Opplæringsloven og læreplanen	40
4.3.2	Kommunale styringer.	49
4.4	Musikkfaget	53
4.4.1	Kulturelle samarbeider	54
4.4.2	Elevene	54
4.4.3	Lærerne	56

4.4.4	Rammefaktorer	57
4.5	Klargjøring av analyse	59
4.5.1	En diskurs om styring	60
4.5.2	En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger.	61
4.5.3	En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger	61
4.5.4	Diskursiv kamp	62
4.5.5	Subjektposisjoner	62
Kapittel 5:	Diskusjon	63
5.1	Innledning	63
5.2	Skolelederne og deres skoler	64
5.3	Skolelederens prioriteringer	68
5.4	Musikkfaget	72
5.5	«Lettere sagt enn gjort»	74
Kapittel 6:	Avslutning	76
6.1	Oppsummering	76
6.2	Veien videre	77
Kapittel 7:	Litteraturliste	79
Kapittel 8:	Vedlegg	i
8.1	Vedlegg 1, intervju guide	i
8.2	Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	iii
8.3	Vedlegg 3 – Bekreftelse på endring av veileder	iv
8.4	Vedlegg 4 – Godkjenning av forskningsprosjekt NSD	v

Kapittel.1: Tematikk og problemstilling

1.1 Innledning

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse vektlegging av musikkfaget i grunnskolen. Musikkfagets plass i skolen er mye omdiskutert. De siste årene har grunnskolen fått større oppmerksomhet. Ikke bare i media, men også fra politikere. Her er kravet at skoleelevene skal prestere godt i fag som norsk, matematikk, engelsk og naturfag som løftes høyest. De praktisk-estetiske fagene har derimot ikke fått like stort fokus (Aadland, Espeland, Grønsdal, Arnesen & Sømoe, 2014). Kaja Korsvold (2014)¹ kulturjournalist i Aftenposten påpeker at det er kritisk for de estetiske fagene i skolen, og hvordan musikkundervisningen i mange skoler i dag består av å se på YouTube og synge «singback».

I september 2017 ble den nye generelle delen av læreplanen innført, nå under navnet *Overordna del* (Utdanningsdirektoratet, 2017b)². Innføringen startet en stor debatt i media. Debatten om at sang ikke lenger er en del av skolens overordna plan. «Er ikke sang viktig i skolen lenger?» og «er en 200 år lang tradisjon med sang som en vesentlig del av skolens hverdag fjernet med et tastetrykk?», spør Solveig Salthanner Kolaas seg gjennom en kronikk i Adresseavisa (Kolaas, 2017)³. Hun var ikke den eneste som reagerte på at sang var fjernet fra den overordnede delen av læreplanen. Åsmund Mæhle, generalsekretær i Norges korforbund, frykter også for sangens fremtid. Dette påpeker han i et intervju med Nrk, trønderlag (Lindsetmo, 2017; Solli, 2017)⁴ 15. oktober 2017. Han påpeker også at «Sang i skolen har blitt svekka over mange år, og at ordet *sang* er fjernet fra den overordnede læreplanen, er dråpen som får begeret til å renne over». Det er også flere artister som har uttalt seg om saken, deriblant Are og Odin (Osen & Sonstad, 2017)⁵ og Moddi.

Gjennom Facebook-gruppen «Krafttak for sang»⁶, var det også en langvarig diskusjon rundt fjerningen av sang i den nye overordnede delen. Fortvilelsen var stor. I tillegg ble det dannet både protestgruppe og underskriftskampanje for at sangen ikke skulle bli fjernet fra planen. Planen ble vedtatt på tross av all oppstandelse, og resten av den nye læreplanen er under

¹ <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen>

² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

³ <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/10/03/Sang-er-fjernet-fra-skolens-overordnede-%C3%A6replan-15389951.ece>

⁴ <https://www.nrk.no/trondelag/frykter-for-sangens-framtid-1.13733515>

⁵ <https://radio.nrk.no/serie/are-og-odin>

⁶ https://www.facebook.com/krafttakforsang/?hc_ref=ARRcYODnGb-V2N5pYN9iGvColPxWPtBmoe0-KfV5YulsisPLCFeF0MFG3cnThmlsIKk&fref=nf

utvikling og skal være ferdig i 2019. Det vil bli spennende å se om sangen kan ses igjen i fagplanen for musikk.

I Statistisk sentralbyrås rapport fra 2014 (Lagerstrøm & Revold, 2014) vises det at 38% av de som underviser i musikk ikke har noen studiepoeng i musikk, 55% har under 29 studiepoeng, og 19% har mellom 30- 59 studiepoeng, 18% har 60 studiepoeng, og kun 8% mer enn 60 studiepoeng. Dette er oppsiktsvekkende tall, en kan stille store spørsmål til. Over halvparten av de ansatte musikk lærerne i grunnskolen har under 29 studiepoeng, hvor den største andelen av disse ikke har noen studiepoeng innen musikk. Hvorfor er det slik? Hvorfor ansetter noen skoler musikk lærere og andre ikke? Hvor mye har egentlig dette å si for hvordan musikkundervisningen foregår? Det må også påpekes at det er mange som har høy realkompetanse i musikk, uten at de har noen studiepoeng. Disse blir ikke regnet med i tallene fra statistisk sentralbyrå (ibid). Man kan spørre seg hvor mye disse tallene kan si om selve musikkundervisningen i grunnskolen? Er det en sammenheng mellom antall studiepoeng og hvordan lærerne underviser? I artikkelen i Aftenposten (Korsvold, 2014) vises det til at under halvparten av musikk lærerne ved 1. til 4. trinn har utdanning i musikkfaget, noe tallene fra statistisk sentralbyrå kan bekrefte (Lagerstrøm & Revold, 2014).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom min praksis i grunnskolelærerutdanningen har jeg undervist en del i musikkfaget. I disse praksisperiodene har jeg erfart at det er mange ulike måter å praktisere musikkfaget. Da tenker jeg både på utforming av faget, på mengden instrumenter, formelle kvalifikasjoner hos personalet, og på hvordan faget undervises.

Jeg har vært i skoler hvor det ikke har vært ansatt noen musikk lærer. Det har enten vært assistenter eller klasseforstander som har hatt musikkundervisningen, og musikk timene ble betraktet som kose- eller avslappingstimer. Jeg har også sett velutstyrte musikkrom med klasesett med gitarer, ukuleler, trommer, bassgitarer, pianoer, høyttaleranlegg og miksebord, datamaskiner med musikkprogrammer og flere øvingsrom. Jeg har også sett skoler uten musikkrom, og skoler med utstyr som ikke er tatt særlig vare på; gitarer som mangler strenger, trommer som ikke har trommestikker, pianoer som ikke er stemt, og kasser med kabler i store knuter.

Musikkundervisningen har også vært veldig varierende. Jeg har sett skoler som har tilgang på utstyr, der de likevel ikke benytter seg av dette. Lærerne står heller på klasserommet og synger sammen med klipp på Youtube, etter sangønsker fra elevene. Lærere på andre skoler

ser heller løsninger, og bruker det de har til å spille og lage musikk, til tross for mangel på musikkutstyr. De tramper takter, klapper rytmer, og metalltønner ute i skolegården blir til trommer.

I tillegg har jeg sett skoler som tar seg ekstra tid til musikken, som bruker musikken i andre fag og jobber tverrfaglig. Jeg har vært rystet over skoler som bevisst har valgt bort dager med musikktimer eller andre praktisk-estetiske fag når det skal arrangeres turer eller andre aktiviteter. Dette har vært for at de ikke skal miste timer fra teorifagene. Jeg har også vært på skoler som velger å erstatte musikktimene med mer teoretiske fag, som for eksempel norsk og matte. Det har vært spesielt relevant etter ferier eller helligdager, fordi lærerne ønsker å ta igjen «tapt» tid i disse fagene. Det er på bakgrunn av dette jeg har valgt å forske på noen av grunnene til at musikkfaget i grunnskolen kan vektlegges så forskjellig.

1.3 **Studiens formål**

Som nevnt har musikkfagets plass i grunnskolen allerede blitt debattert i media, og jeg har opplevd ulik vektlegging av musikkfaget fra skole til skole. Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å belyse vektleggingen av musikkfaget i grunnskolen.

Jeg ønsker å rette min forskning mot skolelederen for å finne ut hva som påvirker hans/hennes syn og vektlegging av musikkfaget. Gjennom denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av termen *Skoleleder* konsekvent, når jeg omtaler øverste leder ved en skole. Som unntak omtales disse som *rektorer* når jeg trekker inn politiske dokumenter eller rektorskolen, hvor de blir omtalt som dette.

Ved å lese forskningsartikler og samtale med min veileder, har jeg funnet ut at det er gjort tidligere studier hvor vektlegging, holdninger og undervisning i musikkfaget i grunnskole har blitt belyst. Imidlertid har disse studiene vært rettet mot lærere og elever, og ikke mot skolens ledelse. Ved å rette min forskning mot skoleleder, håper jeg at min studie kan bidra til refleksjon og nye perspektiver på hvorfor musikkfaget i grunnskolen er så ulikt vektlagt, og hva som gjør at musikkfagets plass i skolen kan omtales som «kritisk». Jeg håper også at denne mastergradavhandlingen kan tilføye noe til eksisterende forskning om musikkfaget i grunnskolen.

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse, der jeg har gjennomført intervjuer med skoleledere ved fem ulike skoler i en kommune. Målet med disse intervjuene har vært å få et innblikk i skoleleders syn på skolens ulike vektlegging av musikkfaget. Jeg har valgt å gjøre

en diskursanalyse av intervjuene, fordi jeg ønsket å finne ut hvilken holdning skolelederne har til musikkfaget, og hva som styrer dem når de omtaler musikkundervisningen ved deres skole. En diskursanalyse er relevant, da den kan avdekke og vise frem sosiale og kulturelle praksiser som mennesket styres og formes av, og utgjør rammeverket som handling springer ut (T.B Schei, 2010). Gjennom denne oppgaven vil det være å identifisere hvilke handlinger skolelederne gjør som kan ha innvirkning på musikkfaget.

1.4 **Problemstilling**

Ved å benytte meg av en diskursanalyse vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hva slags diskurser kan identifiseres når fem skoleledere snakker om musikkfaget ved deres skole?

Kort forklart er en diskurs «en bestemt måte at tale om og forstå verden» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.9) Ved å benytte meg av diskursanalyse som metode ønsket jeg å kunne finne disse «tatt-for-gitte sannhetene» skoleledere, styres og tenker gjennom. Med dette menes de sosiale regler og normer til hvordan en skoleleder taler, handler og ter seg i konkrete sammenhenger (Næss & Pettersen, 2017).

For å besvare problemstilling har jeg valgt tre tema som jeg ønsket å belyse i intervjuene. Gjennom min problemstilling og disse temaene ønsket jeg å få innsikt i hva som kan påvirker skoleleders holdninger og vektlegging av musikkfaget.

Først tema jeg valgte å stille spørsmål rundt omhandlet skolelederen og selve skolen. På denne måten kunne jeg få bakgrunnskunnskap om dem, før jeg belyste skoleleders arbeid og prioriteringer, og spørsmål rundt selve musikkfaget ved skolene. Jeg ønsket blant annet å få et innblikk i skolelederens tanker om lokale læreplaner, hvordan skolen jobber med musikkfaget, skolelederens interesse for musikkfaget, hans/hennes tanker rundt ressursfordeling innad i skolen og hva som blir vektlagt i ansettelse av lærere.

Utdanningsdirektoratet gir klare retningslinjer til hvilken kompetanse en skoleleder skal ha og hvilke forventninger og krav som ligger hos skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2018)⁷. Dette er noe jeg kommer tilbake til i min diskusjon i kapittel 5.

Mitt teoretiske grunnlag bygger på sosialkonstruksjonisme⁸, og jeg gjør en Foucault-orientert diskursanalyse. Michal Foucault⁹ og hans diskursteori er dermed sentral i oppgaven.

⁷ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

⁸ Min teoretiske overbygging, sosialkonstruksjonisme vil jeg redegjøre for i kapittel 2.2.

⁹ Michel Foucault er opphavet til diskursbegrepet. Jeg vil omtale han nærmere i kapittel 2.5.

1.5 Utdanning og læreplan

I dette delkapitlet vil jeg gi en kort redegjørelse for de utdanningene som er v re relevante for min dr ftingsprosess, beskrivelse av læreplanen og de fagplanene som vil være relevant for dette forskningsprosjektet.

Først vil jeg kort omtale rektorutdanningen som er den utdanningen som er relevant for mine informanter. Deretter vil jeg omtale grunnskolelærerutdanningen og ansettelseskrav ved ulike fag i grunnskolen, da det kan ha innvirkning på om det blir ansatt musikk rere eller ikke. Videre gis en beskrivelse av læreplanen, og de ulike delene som alle grunnskoler må forholde seg til. Jeg vil også foreta en utdyping av læreplanen for musikk, som er faget som er relevant for denne oppgaven. Avslutningsvis omtales nasjonale prøver som den obligatoriske prøven som alle grunnskoler må igjennom og relevant for min oppgave da skolelederne må forholde seg til disse resultatene.

1.5.1 Rektorutdanningen

Gjennom utdanningsdirektoratet gis skoleledere fra grunnskolen og videregående skole et tilbud om finansiert rektorutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018)¹⁰. Denne utdanningen skal være tilrettelagt slik at skolelederne skal kunne jobbe under utdanningen. Inspektører og avdelingsledere kan også søke om å gjennomføre rektorutdanningen. Utdanningen skal gi skolelederne fem hovedtemaer innenfor kompetanseutvikling. Disse temaene er de samme temaene som går igjen i dokumentet «Kompetanse for en rektor – forventninger og krav» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

1.5.2 Grunnskolelærerutdanningen

Fra 1994 til 2010 har grunnskolelærerutdanningen i Norge vært en fireårig utdanning, og man utdannet seg til å bli allmennlærer for 1. til 10. trinn. Fra 2010 ble utdanningen endret til å bli en grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn, 5. til 10. trinn (grunnskolelærerutdanning, 2005)¹¹.

Ved grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn må man velge mellom å ta 60 studiepoeng i enten matte eller norsk. Gjennom grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn tar man 30 studiepoeng i fagene matematikk og norsk. I tillegg må man oppnå 60 studiepoeng pedagogikk og elevkunnskap ved begge disse utdanningsløpene, samt 110 dager praksis. Ved

¹⁰ <https://www.udir.no/rektorutdanning>

¹¹ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

begge utdanningene tar man også to egenvalgte fag, med minimum 30.studiepoeng. Ved grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn må man fordype seg med 30 ekstra studiepoeng i et av de fire fagene. (ibid)

I utdanningen for barnetrinnet (1.- 7. trinn) er det kun pålagt med relevant kompetanse i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk. Her må lærerne ha 30 relevante studiepoeng for å kunne undervise. Som vi ser er det ikke pålagt med noen studiepoeng i de øvrige fagene, og herunder musikkfaget. Ved ungdomstrinnet (8.-10. trinn) må man ha 60 relevante studiepoeng for å undervise i fagene, norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk. I tillegg kreves det 30 relevante studiepoeng i de resterende fagene, og deriblant musikkfaget. (Ibid)

1.5.3 Læreplanen – LK06

for Kunnskapsløftet [LK06] kom i 2006, og er en forskrift til opplæringsloven og skal styre innholdet i den norske opplæringen(Utdanningsdirektoratet, 2006e)¹². Planen gjelder for grunnskolen¹³ og videregående skolen i tillegg til voksenopplæringen. Planen skal fungere som et styringsverktøy for skolene om hva som skal læres bort Læreplanverket, slik at samfunnet skal utvikle seg i ønsket retning. Planen består av fire forskjellige deler: den generelle delen, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og, fag- og timefordeling.

1.5.4 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen inneholder de overordnede målene for skolen(Utdanningsdirektoratet, 2006a)¹⁴. Denne delen av læreplanen omtaler hvilke holdninger og egenskaper man ønsker at elevene skal gå ut med etter endt utdanningsløp etter grunnskole og videregående opplæring. Denne planen er en videreføring av to eldre læreplanverk: R-94 og L-97(ibid). Den generelle læreplanen starter på denne måten:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp(ibid)¹⁵.

Gjennom denne delen av læreplanen legges det frem hvilke egenskaper og holdninger man ønsker å utvikle hos elevene gjennom deres skolegang. Disse omtales som *det*

¹² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

¹³ Jeg har valgt å ha fokus på de delene av læreplanen som omhandler grunnskolen, siden det er skoleledere fra grunnskolen jeg har intervjuet gjennom dette prosjektet.

¹⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

¹⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

meningssøkjande mennesket, det skapende mennesket, det arbeidande mennesket, det allmenndanna mennesket, det samarbeidande mennesket, det miljømedvitande mennesket, det integrerte mennesket(ibid).

1.5.5 Prinsipper for opplæring

Den andre delen, prinsipper for opplæring utdyper forskriftene i opplæringsloven, også forskrifter til opplæringsloven, som læreplanen er. Gjennom denne delen påpekes 7 prinsipper skolen skal jobbe etter(Utdanningsdirektoratet, 2006f):

1. Skolen skal legge til rette for at eleven utarbeider «*sosial og kulturell kompetanse*», slik at elevene skal utvikle seg selvstendig og kunne vurdere konsekvensene av og ta ansvaret for egne handlinger. I tillegg til å ha kunnskap om ulike kulturer, dette skal bidra til selvinnsikt og utvikling av egen identitet hos elevene.
2. De skal legge til rette for at eleven skal utvikle «*motivasjon for læring og lærestrategier*», blant annet ved å arbeide med elevens læringsstrategier. Elevene skal gjennom dette prinsippet bli bevisst på hvordan de lærer, og oppnå bevissthet rundt hvordan de lærer.
3. Det tredje prinsippet omhandler «*elevmedvirkning*». Dette prinsippet skal bidra til at eleven utarbeider seg kunnskap ved å delta og medvirke i demokratiske prosesser. Ønsket er at elevene skal kunne se og ha kjennskap til ulike valgmuligheter og mulige konsekvenser ut fra deres valg. På denne måte bevisstgjøres de over deres valg.
4. Fjerde prinsipp omhandler «*tilpasset opplæring¹⁶ og likeverdet muligheter*». Alle elever har krav på en tilpasset opplæring som møter deres utviklingsnivå, slik at de får utfordringer og noe å strekke seg etter. Her kommer også kravet om spesialundervisning¹⁷ inn, hvis eleven har behov for en mer tilpasset opplæring enn det som blir gitt innenfor de ordinære rammene.
5. Prinsipp nummer fem omtaler «*lærerens og inspektørens kompetanse og rolle*» i opplæringen. Læreren skal som tydelig leder gi elevene forståelse for deres opplæring, i tillegg til å være en tydelig formidler og veileder for skolelevne. Gjennom dette punktet påpekes det blant annet at læreren skal ha faglig kyndighet¹⁸, og at skolen som organisasjon skal legge til rette for at lærerne skal kunne lære av hverandre.

¹⁶ Elevene har krav på tilpasset opplæring gjennom opplæringsloven §1-3

¹⁷ Elever med spesielle behov – har krav på spesialundervisning gjennom opplæringsloven §5-1

¹⁸ Noe jeg vil komme tilbake til og utdype mer gjennom mitt diskusjonskapittel.

6. «Samarbeid med hjemmet» er det nest siste prinsippet som omtales. Foreldrene er de som har hovedansvaret for deres barn, og har derfor en sentral rolle i elevenes oppvekst. Et godt samarbeid kan bidra til bedre læreforutsetninger for den enkelte elev og dermed øke elevens motivasjon for læring. Dette samarbeidet har både foresatte og skole gjensidig ansvar for.
7. Som siste prinsipp omtales «samarbeid med lokalsamfunnet». Gode samarbeid med lokalsamfunnet kan bidra til at opplæringen blir mer konkret og virkelighetsnær. I tillegg kan for eksempel gode samarbeid med arenaer som kulturskolen gi barn større muligheter til å utvikle sine evner og talenter utover det de har oppnådd gjennom grunnskolen.

Alle disse prinsippene er utarbeidet ut fra opplæringsloven og dens forskrifter. Disse prinsippene gjenspeiles også i læringsplakaten¹⁹(ibid).

1.5.6 Fag og timefordeling

Den tredje delen i læreplanen «fag og timefordeling» (Utdanningsdirektoratet, 2006c)²⁰ inneholder timeantall for hvert enkelt fag i både grunnskolen og videregående opplæringen. Timeantallet fremstilles i 60-minutters enheter, og det er fastsatte minstetimeantall som elever både fra 1-7-årstrinn og elever fra 8 -10-årstrinn har krav på. Skoleeieren kan omdisponere 25% av for enkeltelever, men ikke for en hel elevgruppe. Dette skal kun gjøres hvis det kan føre til bedre måloppnåelse for eleven samlet sett i alle fag(ibid). I grunnskolen kan skoleeier også omdisponere 5% av timene i et fag til andre fag. I tillegg er det skoleeier som bestemmer hvilket valgfag de ulike ungdomsskolene skal ha, og elevene må velge mellom de fagene som tilbys ved de aktuelle skolene (ibid).

Med unntak av valgfagene er musikkfaget det faget som har nest minst timeantall både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Det faget som har mindre timeantall er mat og helse. Dette faget har mindre timer på barneskolen, men samme timeantall på ungdomsskolen (ibid).

1.5.7 Læreplan for fag

Den tredje delen i LK06 er den delen som inneholder læreplanene for hvert enkelt fag(Utdanningsdirektoratet, 2006b)²¹. Læreplan for hvert fag er delt inn i 6 ulike deler:

¹⁹ Læreplakaten er en del av læreplanene for den norske grunnskole og videregående opplæringen, og inneholder 11 grunnleggende forpliktelser for skolen.

²⁰ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/>

²¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/>

Formålet med faget, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, og vurdering. Disse seks delene danner grunnlaget for hva skolelever i grunnskolen og videregående opplæring skal ha oppnådd etter endt skolegang, og hvordan de skal nå disse målene. I tillegg inneholder den hvilke vurderinger de får på sitt vitnemål for de ulike fagene. Jeg har valgt å utdype hvordan denne delen av planen er oppbygd gjennom å omtale læreplanen for musikkfaget (ibid).

1.5.8 Læreplanen i musikkfaget (Mus1-01).

Læreplanen i musikk er som de andre læreplanene inndelt i 6 (Utdanningsdirektoratet, 2006d)²². Gjennom «formålet med musikkfaget», forklares det at alle har et forhold til musikk, og har ulik betydning for hver enkelt av oss. Her omtales det hvordan faget kan bidra til at elevene blir allmendannede mennesker som kan ta del i, reflektere over og oppleve musikalske uttrykk. Faget skal også legge til rette for at eleven skal ha kunnskapen til å skape egne musikalske uttrykk ut i fra deres forutsetninger. Faget skal legge til rette for menneskelig samhandling. Det skal også legge til rette for at den enkelte elev skal oppleve mestring ut i fra eget utviklingsnivå, og det er her den tilpassede opplæringen kommer inn i faget. Faget kan i et flerkulturelt samfunn bidra til å være identitetsdannende, og gi kunnskap om egen kultur og kulturarv, i tillegg til kunnskap og respekt for andre kulturer. Her påpekes også at samarbeid med eksempelvis profesjonelle musikere gir mulighet til møter med høy kvalitet i musikkundervisningen. (Ibid)

Musikkfaget har gjennom læreplanen tre hovedområder, *Musisere, komponere og lytte*. Disse tre hovedområdene er overordnede for kompetansemålene i musikkfaget. Hovedområdene gjelder for hele grunnskolen. Det påpekes at disse hovedområdene går inn i hverandre, og gjennom måloppnåelse i det ene området skal man samtidig utvikle kompetanse innen de andre hovedområdene. (ibid)

Tredje del av læreplanen i musikkfaget viser til antall timer i musikkfaget, både i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Gjennom barnetrinnet skal elevene ha gjennomført 285 musikktimer (60minutters enheter), og 83 timer gjennom ungdomstrinnet.

Gjennom den fjerde delen blir det omtalt hvordan de fem grunnleggende ferdighetene²³ kan forstås i tilknytning til musikkfaget.

²² <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

²³ De fem grunnleggende ferdighetene som omtales i læreplanen er muntlig, skriftlig, lesing, regning og digitale verktøy

Den femte delen inneholder de kompetansemålene elevene skal gjennom i løpet av grunnskolen. I musikkfaget er disse målene delt inn i fire, Hva eleven skal kunne etter 2. årstrinn, etter 4. årstrinn, etter 7. årstrinn og etter 10. årstrinn. Som nevnt tidligere er disse kompetansemålene delt inn i de tre hovedområdene som er nevnt ovenfor.

Gjennom den 6. og siste delen av læreplanen, påpekes det at musikkfaget er et av fagene man ikke kan bli trukket opp til eksamen i etter 10. års trinn, men at det settes standpunkt karakter i faget på vitnemålet etter fullført grunnskole²⁴.

1.5.9 Lokalt læreplanarbeid – ansvarsfordeling

Læreplanen skal arbeides med lokalt på hver skole, og tilpasses etter lokale forhold. Dette omtales som lokalt læreplanarbeid. Det skal utarbeides lokale læreplaner i alle fag på hver enkelt skole (Utdanningsdirektoratet, 2016a)²⁵.

Skoleeier, skoleleder, og lærere har ansvar for lokalt arbeid med læreplaner. Skoleeieren (som i denne studien er kommunen) har ansvaret for at kravene i Kunnskapsløftet og forskriftene i opplæringsloven blir fulgt. Skoleeieren skal på bakgrunn av dette ha et godt system for å følge opp at kravene i både Kunnskapsløftet og forskriftene i opplæringsloven blir fulgt.

Opplæringsloven er et lovverk som gjelder for den offentlige grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Skoleeieren skal ut fra vedtektene skrive en årsrapport som beskriver tilstanden i opplæringen. Skolelederen har ansvaret for å tilrettelegge, iverksette og følge opp læreplan arbeidet på sine skoler. Skoleleder har også ansvaret for å jevnlig vurdere at organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisning som skjer i skolen gjør at elevene når de målene de skal i løpet av grunnskolen. Skoleleder har også ansvaret for å samarbeid med lærerne, og at læreren er med i prosessen om å utvikle organisasjonen. Lærerne har ansvaret for å planlegge, gjennomføre, vurdere sin opplæring, følge opp og sjekke om eleven når målene i læreplanen

1.5.10 Ny læreplan under utarbeidelse

I løpet av en fireårsperiode, som startet i 2017, skal regjeringen utarbeide en ny læreplan(Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er planlagt at den nye læreplanen skal tas i bruk i 2020. I løpet av 2017 ble det arbeidet med kjerneelementene i læreplanen. I 2018 utarbeides

²⁴ <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Vurdering>

²⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>

de nye læreplanene. Året 2019 er satt av for at skolene, skoleeierne og lærerutdanningen skal forberede seg på den nye planen, og i 2020 skal den nye læreplanen tre i kraft.

Til nå er det utviklet en ny generell del av læreplanen, som kalles «den overordna delen». Den generelle delen av LK06 er en videreføring av læreplanene R-94 og L-97. «Den overordna delen» som nå er innført er en videreføring av den generelle delen i LK06. «Den overordna delen» av den nye læreplanen ble fastslått 1.september 2017, til tross for alle debattene og underskriftskampanjene som omtalt tidligere i innledningen. Ordet sang ble fjernet fra denne delen av læreplanen. Dags dato er det enda ikke blitt satt en dato for når denne delen trer i kraft (ibid).

Den nye overordna delen inneholder, som den den generelle delen av læreplanen i dag, verdier og prinsipper for grunnskole og videregående opplæringen i Norge. Dette gjelder både den pedagogiske praksisen og samarbeid mellom skole og heim (ibid).

1.5.11 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver er en av de obligatoriske prøvene i grunnskolen. Gjennom disse prøvene testes elevene i lesing, skriving og regning(Utdanningsdirektoratet, 2017a)²⁶. «Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlaget for undervisningsvurdering og kvalitets utvikling på alle nivåer i skoleverket» (ibid). Hvis dette danner grunnlaget for videre kvalitetsutvikling, hvordan skal man da sikre seg at undervisningen i andre fag som for eksempel de praktisk-estetiske fagene holder mål? I tillegg til nasjonale prøver blir kunnskapen i naturfag, lesing og matematikk hos 15-åringer i grunnskolen målt hvert tredje år gjennom PISA (Programmet for International Student Assessment) (Utdanningsdirektoratet, 2016b)²⁷. Resultatene fra begge disse testene blir satt sammenlignet med andre land. Dette kan forklare hvorfor fagene norsk, matte, engelsk og naturfag er størst omtalt i media og hos politikerne. Hva gjør egentlig dette med musikkfaget? Påvirker dette på noen måte hvordan undervisningen gjennomføres? Påvirker dette hvordan hver enkelt skole vektlegger faget? Og i hvilken grad påvirker dette?

1.6 Relevant forskning

I mitt arbeid med å finne ut hvilken forskning som er sammenlignbart med mitt forskningsprosjekt, har jeg lest en andel forskningsartikler, doktoravhandlinger og masteroppgaver i fagene musikkvitenskap og musikkpedagogikk. Ut fra det jeg har lest, har jeg ikke funnet studier i Norge som er rettet mot skoleleder og deres vektlegging av

²⁶ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

²⁷ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

musikkfaget i grunnskole. Til tross for dette finnes det ulike studier om musikkfaget i grunnskolen som vil være relevant for min forskning. I dette kapitlet vil jeg fremheve denne forskningen, og vise til hvilken relevans den har for denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg legge frem studier som er relevant for min studie når det gjelder metode, med diskursanalytisk tilnærming.

Selv om jeg ikke har funnet studier om vektlegging av musikkfaget i Norge, rettet mot skoleledere, har Charlos R. Abril og Brent M. Goult (2006) skrevet artikkelen «The State of Music in the Elementary School: The Principal's Perspective». Artikkelen omhandler nettopp vektlegging av musikkfaget gjennom skoleleders perspektiv, men ved barneskoler i USA. I og med at musikkfaget ved skolene i USA og musikkfaget i Norge er noe forskjellige, har jeg valgt å ikke gå noe dypere inn i denne artikkelen.

Anne Jorhus-Lier (2012) har skrevet masteroppgaven «Musikkfaget etter kunnskapsløftet – en studie av musikk læreres fagoppfatning». Studien er rettet mot 7 musikk lærere ved mellom- og ungdomstrinnet. Studien kartlegger musikk læreres oppfatning av musikkfagets oppgave og innhold (ibid, s.2) For å besvare sin problemstilling «Hvordan oppfatter musikk lærere i grunnskolen sitt eget fag, dets oppgave og innhold?» stiller hun spørsmål til hvordan musikk lærerne forholder seg til læreplanen, hvordan de legitimerer faget sitt og hvilken plass og rolle faget har i skolen (ibid). Ved å belyse musikkfagets plass i grunnskolen, belyser hun samme overordnede tema som jeg gjør gjennom denne oppgaven. I tillegg besvarer hun sin problemstilling ved å undersøke hvordan musikk lærerne forholder seg til læreplanen, et dokument skolelederne også er nødt til å forholde seg til, som er et temaene jeg har valgt å undersøke gjennom mine intervjuer.

Masteroppgaven «Musikkundervisning på ungdomsskolen - LK06 fra et lærerperspektiv» av Flikkerud (2016), tar for seg problemstillingen «Hvordan fungerer læreplanen i musikk i praksis etter læreplanverket for kunnskapsløftet, LK06?». For å besvare denne problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i tre underproblemstillinger: «hvilket krav stiller LK06 til lærer?», «Hvilket fagsyn kommer til uttrykk i planen og hos lærerne», «Legger LK06 til rette for et teoretisk grunnlag i musikkfaget?» (ibid, s.5). Studien baserer seg på seks musikk læreres oppfatninger av musikkfaget i LK06. Oppgaven viser til musikk lærernes holdninger til ulike aspekter av faget og er derfor relevant for mitt forskningsprosjekt. Gjennom mitt forskningsprosjekt leter jeg blant annet etter hvilke holdninger skoleleder har til musikkfaget i grunnskolen.

Artikkelen «Musikkfaget i norsk grunnskole: læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold» av Sætre, Ophus og Neby (2016), presenterer resultater fra en spørreundersøkelse om grunnskolelærernes kompetanse i musikk og deres valg av undervisningsinnhold i grunnskolen. Undersøkelsen ble sendt ut til skoler i fem ulike kommuner på Østlandet; til sammen 135 musikk lærerne fra 118 ulike barne- og ungdomsskoler svarte på undersøkelsen. Undersøkelsens mål var å kartlegge hva lærere i musikkfaget kan og hva de gjør i sin undervisning. For å belyse dette temaet har forfatterne valgt å utforme to ulike problemstillinger: 1: «Hvilken kompetanse har lærere som underviser i musikk på grunnskolen?», og 2: «Hva slags undervisning innlemmer lærerne i sin undervisning?» (ibid, s.3). For å besvare disse problemstillingene har de gjennom spørreundersøkelsen samlet inn ulike variabler som for eksempel, kjønn, utdanningsnivå, undervisningstrinn, formelle og uformelle kompetansevariabler, valg av innhold i undervisning, og hvilke musikksjangere som blir brukt. Gjennom å samle inn disse opplysningene gir det muligheter for å sammenligne trinnene, både for å se sammenhenger og forskjeller. Mitt overordnede tema for oppgaven er som nevnt tidligere, vektlegging av musikkfaget i grunnskolen. Jeg stiller spørsmål til mine skoleledere om ansettelse av musikk lærere, for å kunne si noe om hva som påvirker disse ansettelsene. Denne artikkelen forteller meg hva denne kompetansen kan ha å si for selve musikkfaget i skolen.

Artikkelen « «Kjekt å ha»: læreroppfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskolen» av Aadland et al. (2014), presenterer funn i skolefagsundersøkelsen 2011. Dette er en undersøkelse som ønsker å kartlegge læreroppfatninger i 1.-7. trinn i grunnskolen, når det gjelder ulike sider av undervisning og deriblant vilkår for de praktiske og estetiske skolefagene. Denne artikkelen tar for seg spørsmålene fra undersøkelsen som er rettet mot lærernes holdninger til de praktiske-estetiske fagene, og bruken av metoder fra disse fagene i annen undervisning (ibid). Dette gjør artikkelen relevant for dette masterprosjektet, da jeg også ønsket å kartlegge holdninger til musikkfaget. I denne skolefagsundersøkelsen var det hele 794 deltagere. I artikkelen diskuterer forfatterne funnene opp mot bakgrunnsvariabler som alder, kjønn, utdanningstype, utdanningsmengde og undervisningstimer, for å se om disse variablene har noe å si for lærernes holdninger til de praktiske-estetiske fagene.

«Kunst og kultur i opplæringen» av Aud Berggraf Sæbø (2009) er en rapport av et forprosjekt utdanningsdirektoratet i 2009 ga *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Målet med prosjektet var å kartlegge muligheter og sentrale utfordringer for de estetiske fagene og de estetiske læringsprosessene i grunnskolen. Forprosjektet skulle ta

utgangspunkt i *skapende læring tiltak 25* (ibid, s.2). Gjennom prosjektet kartlegges 12 suksessfaktorer for estetiske fag og estetiske læringsprosesser i opplæringen (ibid, s.6). Disse suksessfaktorene vil jeg komme tilbake til gjennom min drøfting av funn i kapittel 5, da disse kan ses som relevante for mine funn gjennom dette masterprosjektet. Flere av disse suksessfaktorene omhandler skolelederne.

Gjennom masteroppgaven «Takt og tone», av Jonas Kløvjan (2016) belyses problemstillingen «På hvilken måte kan lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?» (ibid, s.7). Han tar utgangspunkt i «Takt og tone»-prosjektet, som er et samarbeidsprosjekt mellom ulike lokale, kommunale og regionale aktører. Prosjektet fant sted i en mellomstor norsk kommune. Ønsket med dette prosjektet var å gi skolene som deltok i prosjektet mulighet til å nå målene i kunnskapsløftet, ved at de fikk utstyret som trengtes (instrumentpakker). Gjennom workshops skulle skolene få kompetanse til å benytte seg av disse instrumentpakkene i undervisningen. For å besvare problemstillingen stiller Kløvjan (2016) seg tre forskningsspørsmål rundt «takt og tone»-prosjektet. Denne masteroppgaven er relevant for meg, da jeg gjennom mine intervjuer samtalte med skolelederne om ulike samarbeid skolelederne har, og spesielt med tanke på musikkfaget.

Artikkelen «"I think the arts are as prominent as any subject" : A study of arts education in two Scandinavian schools » er skrevet av Catharina Christophersen og Cecilia Ferm Thorgersen(2015)Artikkelen baserer seg på en dobbelt case-studie av kunstfagene ved to skoler i Skandinavia. En skole i Norge og en skole i Sverige, som begge er kjente for sitt fokus på kunstfagene i skolen. Gjennom prosjektet ønsket de å undersøke hvordan kunstfagene ved disse skolene ble gjennomført, oppfattet og legitimert av aktørene selv. Gjennom artikkelen prøver de å beskrive de to ulike praksisene i de to ulike landene, for så å belyse ulike konsekvenser av disse to praksisene. Artikkelen er relevant for denne oppgaven i den forstand at den belyser to ulike skoler som bevisst satser på musikkfagene og mulige konsekvenser av deres måte utføre praksisene på. Den vil kunne gi eksempler på hvordan man faktisk kan satse på musikk og kunstfag i skolen. I tillegg har studien fokus på alle parter ved skolene gjennom observasjon, samtaleintervjuer og gruppeintervjuer. Herunder blir lærere, elever og ledelse involvert. Her kommer noen av skoleledernes meninger og argumenter rundt satsningen på kunstfagene fram. Noe som vil være veldig relevante for meg, da min forskning er rettet mot skoleledere.

Masteroppgaven «Politiske dokumenters omtale av opplæring i kunst, kultur og musikk» er skrevet av Carina Olsen Bless (2017). Ønsket med oppgaven er å kunne si noe om de praktisk-estetiske fagenes plass i grunnskolen. For å kunne si noe om dette har hun gjort en kritisk diskursanalyse av seks utvalgte avsnitt fra seks politiske skoledokumenter. Oppgavens overordnede tema, *vektlegging av praktisk estetiske fag i grunnskolen* er relevant for temaet i denne mastergradavhandlingen, da jeg også undersøker vektlegging av et praktisk-estetisk fag i norsk grunnskole. I tillegg har denne masteroppgaven vært til stor hjelp når det gjelder å sette seg inn i den diskursanalytiske verden.

Med tanke på forskning som benytter diskursanalyse som redskap, har jeg valgt å forholde meg til tre doktoravhandlinger og to masteroppgaver. Den første masteroppgaven er skrevet av Synnøve kvile(2011), og har navnet «Mellom liten og stor- tonar og ord: en diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elever og produsentar i den kulturelle skolesekken». Oppgaven er en diskursanalyse av hvordan elever og produsenter kan forstå musikk i den kulturelle skolesekken. Kvile (ibid) bruker den diskursive retningen diskursteori og støtter seg til teoretikeren Michael Foucault. Denne oppgaven er veldig relevant for meg, da jeg bruker samme diskursive retning og støtter meg til samme teoretiker.

Den andre masteroppgaven er skrevet av Svein Helleik Kringeland (2009) og er en diskursanalyse av hvilke musikalske diskurser som styrer tre musikkledere i ulike bedehusforsamlinger. Kringeland (ibid) støtter seg også til teoretikeren Michael Foucault, noe som gjør oppgaven relevant for meg. I tillegg benytter han seg av en del av de samme diskursive begrepene som jeg gjør. Oppgaven har derfor vært til inspirasjon for meg gjennom denne masterprosessen.

”Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work” er en doktoravhandling av Thorolf Krüger (1998). Han har gjort en diskursanalyse av to lærere, Hanna og Fred. Han analyserer deres pedagogiske arbeid for å finne hvilke diskurser som dominerer deres valg av undervisningsmetoder. Disse to lærerne underviser veldig forskjellig, og Krüger (ibid) ønsker å finne ut er hva som styrer deres valg av undervisningsmetoder. Thorolf Krügers arbeid og hans funn gjennom sin diskursanalyse av disse to skoleledernes undervisningsmetoder var det som inspirerte meg til å gjøre en diskursanalyse.

Monika Nerlands (2004) doktorgradsavhandling «Instrumentalundervisning som kulturell praksis» er en diskursanalyse av hovedinstrumentundervisningen i høyere utdanning. Studien

har vært til hjelp gjennom å orientere meg rundt det diskursanalytiske fagfeltet. Nerland (2004) gjør på samme måte som jeg en Foucault-inspirert analyse, og har derfor vært til inspirasjon for meg gjennom mitt arbeid.

Tiri Bergesen Schei (2007) har også en doktoravhandling inspirert av Foucault og diskursteori. Doktoravhandlingen heter «Vokal identitet» og er en diskursanalyse av tre ulike profesjonelle sangeres identitetsdannelse. Hennes oppgave har gjennom prosessen med å sette meg inn i diskursteori og Foucaults landskap, vært til stor hjelp og inspirasjon for meg. Det er hennes avhandling jeg har benyttet meg mest av gjennom denne avhandlingen, da jeg synes hun har gode forklaringer på både diskursteori og forståelsen av diskursteoretiske begreper.

1.7 Oppgavens oppbygging

I dette første kapitlet har jeg gjort rede for mitt problemområde og begrunnet valg av temaet *vektlegging av musikkfaget i grunnskole*. Jeg har tydeliggjort formålet med avhandlingen og valg av problemstilling. I tillegg har jeg gjort rede for relevante utdanninger og læreplaner for min drøftingsprosess, og redegjort for relevant forskning.

Videre vil jeg i kapittel 2 gi en gjennomgang av teoretiske rammeverk for min diskursanalyse. Her vil jeg redegjøre for diskursteori for den diskursive retningen jeg støtter meg til, og Foucault som den teoretikeren jeg primært slutter meg til. I kapittel 3 omtaler jeg min metode, hvordan jeg har gått frem i min analyseprosess og hva slags utfordringer jeg har møtt på veien som diskursanalytiker. I 4. kapittel legger jeg frem min empiri- og analyseprosess ved hjelp av mitt teoretiske grunnlag, og fremstiller det jeg tenker er mine viktigste funn. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene i lys av tidligere forskning, og teorien jeg har lagt frem i kapittel 1.5 og 1.6. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 gi en kort oppsummering av oppgaven og noen tanker om veien videre i forskningen på vektlegging av musikkfaget i grunnskolen.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ undersøkelse, mer spesifikt gjør jeg en diskursanalyse for å besvare problemstillingen: *Hva slags diskurser identifiseres når fem skoleledere snakker om musikkfaget ved deres skoler?* Når man har valgt en diskursanalyse som metode, er det implisitt at man må akseptere noen filosofiske grunnleggende premisser om hvordan mening skapes (Jørgensen & Phillips, 1999). Det som er anliggende i en diskursanalyse er hvordan meningen oppstår. En diskursanalytiker skal lete etter typiske trekk ved sitt forskningsobjekt for å komme nær årsakene til at krav, normer og regler eksisterer (T.B Schei, 2010, s.12) I dette prosjektet vil det være å lete etter hva som styrer skolelederne i sine utsagn om musikkfaget, hvorfor taler de om faget slik de gjør? Og hva styrer deres handlinger og prioriteringer som skoleledere?

For å få bedre innsikt har jeg valgt å benytte meg av forskningsintervju av fem skoleledere, fra både barne- og ungdomsskolen. I etterkant av intervjuene har datamaterialet blitt transkribert og analysert, ved hjelp av diskursanalytiske verktøy. Disse verktøyene er ikke konkrete analyseverktøy, men begreper man bruker for å fokusere på noen helt bestemt ved empirien. Siden jeg gjør en Foucault-inspirert diskursanalyse. Dermed er kartlegging av diskurser, subjektposisjoner, maktforhold og diskursive rom helt sentrale redskaper i analysearbeidet. Michael Foucault er en fransk historiker, filosof og forsker. Han var den som for alvor satte i gang den diskursive analysen. Gjennom sine empiriske undersøkelser utvikle han en rekke teorier og begreper som dannet grunnlaget for andre diskursanalytikere.

Gjennom dette kapitlet vil jeg først redegjøre for sosialkonstruksjonistisk perspektiv, som er mitt vitenskapelige ståsted. Videre vil jeg forklare begrepet diskurs slik jeg forstår det, og har anvendt det gjennom min analyse. Deretter vil jeg utdype den diskursive retningen diskursteori, før jeg omtaler teoretikeren Foucault. Avslutningsvis tar jeg for meg denne oppgavens mest sentrale begreper; moment, makt, rom, diskursorden og subjektposisjoner, som mine diskursanalytiske verktøy.

2.2 Sosialkonstruksjonisme

«Sosialkonstruksjonisme er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.13). Dette er et perspektiv som betrakter menneskets virkelighetsforståelse som noe som blir kontinuerlig formet av opplevelser og situasjoner

mennesket befinner seg i(Tjora, 2017). Alt gir kun mening fordi det foregår i en sammenheng. Alle ord, setninger og ting gir kun mening fordi vi mennesker skaper en sosial konstruksjon omkring ting. Vi tolker dem.

Sosialkonstruksjonistisk perspektiv knyttes ofte til kvalitative (Krumsvik, 2014). Kvalitativ undersøkelse har historisk sett gått fra å være et fokus på det rent objektive til å bli en tradisjon preget av fortolkninger(Birkmann, Tanggaard & Hansen, 2012). Det er blitt en metode hvor man undersøker hva mening, hendelser og erfaring har å si for mottakeren. Som nevnt tidligere er hvordan mening oppstår anliggende i en diskursanalyse (T.B Schei, 2010) Jørgensen & Philips (1999) omtaler av Burrs (1995) fire premisser, som binder hele det sosialkonstruktivistiske feltet sammen. Den første er hvordan man gjennom dette perspektiv har en, *en kritisk holdning til selvfølgelig viten/kunnskap*, som innebærer at vår viten/kunnskap om verden ikke umiddelbart kan betraktes som sannhet. Virkeligheten vi ser er kun tilgjengelig for oss gjennom de kategorier vi bruker for å sortere verden. Den andre omhandler hvordan vårt syn og oppfatning av kunnskap om verden alltid er *kulturelt og historisk spesifisert*. Vårt syn og vår viten om verden er alltid kulturelt og historisk forbundet. Den tredje er hvordan det er også *sammenheng mellom viten/kunnskap og sosiale prosesser*. Våre måter å forstå verden på skapes gjennom sosial interaksjon. Den siste påpeker hvordan det er *sammenheng mellom kunnskap og sosial handling*. I noen sammenhenger er en form for naturlig handling, mens andre handlinger utenkelig (Burr 1995 i Jørgensen and Philips 1999, s 13 - 14).

Disse premissene om hvordan mening skapes, må jeg som diskursiv agent ta med meg inn i analyseprosessen. Det er disse filosofiske «brillene» jeg må ta på meg, og se min empiriske data gjennom. Disse prinsippene stammer fra blant annet Poststrukturalistisk teori. Den diskursanalytiske tilgangen diskursteori²⁸, som er den tilgangen som danner grunnlaget for mitt arbeid, bygger på den poststrukturalistiske tanke om at en diskurs konstruerer den sosiale betydningen i verden. Betydningen kan heller ikke fastslås basert på språkets ustabilitet. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15) .

2.3 Diskursanalyse og diskurs

En diskursanalyse er en kvalitativ forskningsmetode, som kan benyttes for å analysere innholdet i en tekst og avdekke hvilke tankemønstre i samfunnet teksten er strukturert gjennom(Grønmo, 2004). Min tekstanalyse vil være av mine transkriberte intervju samtaler.

²⁸ Den diskursive tilgangen vil bli redegjort i kapittel 2.3

Schei (2010) påpeker at empirien kan komme fra skriftlige tekster og fra feltarbeid, men at intervju samtaler er det som ofte knyttes til diskursanalyser. Analysen benyttes for å avdekke ulike sosiale praksiser innenfor bestemte kontekster. «Diskursanalyse er derfor en beskrivelse, en fortolkning, av mening, språk og handling innenfor spesifikke befolkninger, miljøer, nettverk og ideologiske grupper» (Høiås, 2017, s. 53). Jeg vil derfor kunne gjøre en fortolkning eller en beskrivelse av hva som gir mening for språk og handling som skoleleder i grunnskolen.

Analyse kan forklares som en kartleggingsprosess, hvor man leter etter de regler eller premisser som styrer hvordan man uttrykker seg om temaet i en samtale (T.B Schei, 2010). Jeg leter etter de regler og premisser som styrer hvordan skolelederne uttrykker seg om musikkfaget i grunnskolen. Diskursanalyse kan være hensiktsmessig hvis man ønsker å kartlegge noens holdninger til et tema. I mitt tilfelle ønsker jeg å kartlegge skoleleders holdninger til musikkfaget. Gjennom analyse av skoleleders holdninger til musikkfaget vil jeg kunne kartlegge hvordan og hvorfor ulike valg er tatt opp mott musikkfaget. Hvilke konsekvenser disse valgene har hatt for selve musikkfaget, og hvor mye makt skoleleder har til å foreta ulike valg som kan ha konsekvenser for musikkfaget, og eventuelt hvem som holder denne makten (ibid)

«I kartlegging av diskurser studerer man det som holder de kulturelle praksisene sammen» (ibid, s.16). Gjennom intervjuene leter jeg etter diskurser skoleleder domineres av i en samtale om musikkfaget ved deres skole. Disse dominerende diskursene vil komme til syne ved at de ulike skolelederen forholder seg til disse og snakker likt om temaet. Å avdekke mønstre for hvordan roller og normer er blitt etablert, i tillegg til hvordan språk og sosial adferd utfolder seg, er diskursanalytikerens oppgave (ibid, s.15).

T.B Schei (2010) påpeker at diskurs er et vanskelig begrep å forklare. Ordet blir brukt i ulike sammenhenger og har blant annet forskjellig betydning ut fra hvilket forskningsperspektiv det brukes innenfor, og derav mange ulike definisjoner. Hun (2010) forklarer hvordan begrepet brukes til å avdekke og vise frem sosiale og kulturelle praksiser som mennesket styres og formes av, og utgjør rammeverket som handling springer ut av.

Jørgensen og Philips (1999, s.9) definerer en diskurs som en «bestemt måte å tale om og forstå verden på, eller en del av verden». Det er koblinger av det vi ser, og den forståelsen av det vi ser. Språket er strukturert av forskjellige mønstre som våre utsagn følger. Iver B. Nauman (Nauman, 2001) definerer diskurs slik:

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

Begrepet diskurs er selv et eksempel på et sentralt poeng innen diskursanalyse, nemlig at forskjellige begreper kan bety helt forskjellige ting i forskjellige fag-disipliner, tradisjoner og kontekster. Ting gir ikke mening i seg selv, de får sin mening i det de inngår i en del sammenhenger (Jørgensen & Philips 1999). Det er lite enighet mellom forskningsperspektivene på hva en diskurs egentlig er og hvordan man analyserer dem. Det de fleste er enige om er; språket er strukturert i flere forskjellige mønster, når vi kommer med utsagn innen forskjellige sosiale sammenhenger (Jørgensen and Phillips, 1999). Krüger påpeker hvordan termen «diskurs» kan sammenlignes med tekst i den forstand at den holdes sammen av innforståtte regler, tankemåter og standarder (Thorolf Krüger, 1999, s.219). Gjennom en diskursanalyse ser man etter typiske, og prøver å finne årsakene til at noe kan eksistere som normer og regler (T.B Schei, 2010, s.22)

En diskurs dominerer menneskets oppfatning av hva som er riktig og fornuftig i ulike praksiser. Schei (2010) påpeker at en diskurs kan være både snakkemåter, holdninger og oppfatninger som er så alminnelige at man ikke tenker over dem. Hun mener det er disse «tatt-for-gitt»-hetene vi som forskere skal lete etter (ibid). Hva uttrykker mine skoleledere som selvsagt? Hvilke handlinger er selvsagt for dem å utføre?

Siden det er Foucault som er opphavet til diskursbegrepet, og jeg har valgt å gjøre en Foucault-inspirert diskursanalyse er det hans definisjon på diskursbegrepet jeg har valgt å støtte meg til. «For Foucault er en diskurs de historiske, sosiale, og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel» (Grue, 2017).

2.3.1 Hva forteller mine utsagn

Jeg valgte å gjøre opptak av intervju samtaleene da dette var det som var mest hensiktsmessig. Notater hadde blitt vanskelig å gjennomføre i dette tilfellet, da man i en diskursanalyse analyserer hvordan en ordlegger seg innenfor et gitt tema. Det er selve utsagnene og hvordan skolelederen eksakt ordlegger seg som er en viktig faktor i selve diskursene som individet reguleres av ligger. «Disse diskursene viser seg fordi han/hun ordlegger seg med diskursens tilgjengelige ordforråd» (Schei, 2007, s.43) «Hun handler i samsvar med det hun antar er

fornuftig» (Schei, 2007, s.43). Det er disse diskursene som ligger i skoleledernes utsagn jeg som diskursanalytiker har som oppgave å kartlegge.

2.4 Diskursteori

Den diskursive tilgangen diskursteori er den tilgangen jeg har valgt som grunnlag for mitt arbeid. Innenfor diskursteorien ser man en diskurs som «*en fastlæffelse af betydning indenfor et bestemt domæne*» (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursteorien viser til forståelsen av det sosiale som en diskursiv konstruksjon, der alle sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med diskursanalytiske verktøy (ibid, s 34).

Teoriens overordnede tanke er at sosiale fenomener, med sine betydninger, alltid er i konstruksjon. En betydning vil aldri bli helt fastlåst. Der vil alltid være kamper om definisjonsmakten. Et nøkkelbegrep i diskursteorien er derfor *diskursiv kamp*, kampen om hvilken definisjon av samfunn og identitet som gjør at en ytring eller en handling er akseptabelt, naturlig og gir mening innafor en konkret situasjon.

Skolen som organisasjon har i samsvar med samfunnet og kultur endret seg gjennom tiden. Gjennom læreplanen påpekes det hvordan «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre» I og med at (Utdanningsdirektoratet, 2006a)samfunnet er under stadig utvikling, vil også skolen være det. På samme måte vil det være for en skoleleder. En skoleleders oppgaver og måten skolelederen handler på i sin posisjon vil endres ut fra kulturelle, historiske og sosiale betingelser. Den diskursive kampen om hvordan man skal handle og snakke gjennom posisjonen som skoleleder vil derfor alltid være bevegelig og i endring.

Alle tegn i en diskurs er *momenter* i et system hvor alle momentene hver for seg har en bestemt betydning i forhold til deres relasjoner til hverandre. Når en diskurs etableres gjøres dette ved å se tegnene i relasjon til hverandre som momenter, og utelukke alle de andre mulige betydningene alle momentene kan ha og måtene disse kan være relaterte til hverandre. (Jørgensen and Phillips 1999). Jeg har valgt å benytte meg av termen moment i min analyse, og leter da etter momenter i den eller de diskursene mine skoleledere ser ut til å tale og handle ut fra.

2.5 Michel Foucault

Michel Foucault er blitt en figur som man forholder seg til og omtaler innenfor nesten alle diskursanalytiske retninger. Han var diskursbegrepets opphaver og den som for alvor satte i gang de diskursive analysene (Jørgensen og Philips, 2014).

Foucault var opptatt av å kartlegge hvordan diskurser i det daglige styrer og regulerer våre forutsetninger. Han var interessert i hvordan makt fungerer, og brukte store deler av livet på å kritisere maktforhold mellom politi og sivile, psykolog og pasient, og politikere og befolkningen. Han har blant annet undersøkt hvordan historien og kulturen har formet oss, hvordan den har formet institusjoner som fengslet og psykiatrien. Han forsket på hvordan ulike vitenskaper er blitt formet, og undersøkt de objekter vi omtaler som mer eller mindre naturlig. Hva er det som gjør at vi tenker og handler som vi gjør i ulike situasjoner (T.B Schei, 2010, s.19) Han var også opptatt av å finne ut hvordan vi som subjektet konstrueres, hvordan de tilegner seg kunnskap, eller «kunnskap» om seg selv. (ibid)

Hans arbeid blir som regel delt opp i en arkeologisk fase og en senere genealogisk fase, disse overlapper hverandre en del, og han bruker også en del arkeologiske redskaper i sitt senere arbeid. Foucaults diskursanalyser er en del av hans *arkeologi*. Han ønsket å finne ut hvilke regler som blir akseptert som meningsfulle i en eksakt historisk epoke. Foucault er opptatt av hvordan vi konstrueres av ulike krefter som økonomiske, kulturelle, ideologiske, og praktisk materiell karakter.

Arkeologisk er han opptatt av å avdekke hvilke regler som er gjeldende i ulike situasjoner, og bestemmer hvilke utsagn som blir akseptert (Jørgensen og Phillips, 1999 s. 31). I denne avhandlingen er mitt grunnlag for analyse skoleledernes utsagn. Det jeg som diskursanalytiker er ute etter er å avdekke hvilke regler som er gjeldende i vår intervjusituasjon, hvor skolelederen er representant for hans skole, og på denne måte bestemmer hvilke utsagn skolelederen omtaler som selvsagte i denne konteksten.

Siden jeg gjør en Foucault-inspirert diskursanalyse er kartlegging av diskurser, subjektposisjoner, maktforhold og diskursive rom helt sentrale verktøy i mitt analysearbeid. Videre vil jeg redegjøre for disse diskursanalytiske verktøyene. Gjennom denne redegjørelsen ønsker jeg å bevisstgjøre leseren på mine tankeprosesser i utvelgelse av materialet som blir fremstilt i kapittel 4: «Empirifremlegg og analyse». Hvordan jeg metodisk har jobbet med å systematisere mitt materiale vil fremkomme i kapittel 3 «metode».

2.5.1 Makt

Foucaults senere *genealogiske* fase var den perioden av hans liv hvor han analyserte makt og maktteknikker. Hans «maktteori skiller seg fra teorier hvor makt forbindes med sosial klasse og herredømmemakt» (T.B Schei, 2010) Begrepet *makt* er i diskursteorien ikke forstått som noe som kan utøves ovenfor andre, men for å betegne de krefter og prosesser som skaper vår sosiale omverden og gjør den meningsfull for oss (Jørgensen og Phillips, 1999).

Ved at jeg har valgt å gjøre en diskursanalyse etter Foucaults ideer studerer jeg hvordan makt kan virke styrende på skoleledernes tanker og handlinger, og hvordan skolelederne skapes i relasjon og av relasjoner (Foucault, 1972 i Schei, 2010). Ved at man gjennom diskursteorien kan si at diskursene regulerer de sosiale fenomener, kan man også si at makt opererer gjennom diskursene (Krüger, 1999). Foucault omtaler sammenhengen mellom diskurs og makt på følgende måte:

« In thinking of the mechanisms of power; I am thinking rather of its capillary form of existence, the point where power reaches into the very grain of individuals, touches their bodies and insert itself into their action and attitudes, their discourses, learning processes and everyday lives.» (Foucault, 1980, s.39)

For Foucault er det altså ikke betydningsfullt hvem som har makten. Betydningen ligger heller på hvordan makten virker og har formende effekter (Hammer, 2017). Krüger (1999) refererer til Popkewitz (1991), som forklarer makt som noe som er strukturert som innskrevende regler i diskursene. Disse reglene setter grenser for hva som kan komme til å skje, og hvordan grenser for hvilke utsagn og handlinger som blir sett på som naturlige, fornuftig eller nødvendig i en konkret situasjon (Thorolf Krüger, 1999, s.221-222). Jeg som diskursiv agent skal lete etter de reglene som setter grenser for hva skolelederne ser på som naturlig, fornuftig og nødvendig å utale seg om gjennom vårt intervju om musikkfaget ved deres skoler.

Foucault mener maktbegrepet er positivt ladet. Makt er det som får noe til å skje, og det som gjør ulike handlinger mulig. Maktbegrepet innen diskursanalyse er den som tillater noen handlinger, men utelater og ekskluderer andre i ulike sosiale praksiser (Apeland, 2005)

2.5.2 Diskursive rombegreper

Foucault omtaler det *diskursive rombegrep* (*Space*) som noe som er under stadig forandring. Et av begrepene han introduserer er *diagrambegrepet*. Dette begrepet kan forstås som alt som inngår i et diskursivt rom, ikke bare den materielle innredningen i et rom. Inn under dette

begrepet kommer også de vev av relasjoner, tankemåter, tatt-for-gittheter, praksiser og autoritetsforhold som inngår i en sosial sammenheng (Schei, 2007, s.27). Schei (2007, s. 28) påpeker at det man gjør i en diskursanalyse er å dekode dette diagrammet. Gjennom denne avkodingen skaper man en redegjørelse for hvordan og hvorfor ting fremstår som de gjør i en spesiell kontekst.

Diagrambegrepet og det diskursive rom i min analyse omhandler skolens inventar, skoleleders aktuelle relasjoner, de tankemåter og «tatt-for-gittheter» mine skolelederen handler og taler gjennom, og de autoritetsforhold skoleledere er nødt til å forholde seg til. Som eksempel er alle skolelederne jeg har intervjuet ansatt i kommunen, og er dermed i et autoritetsforhold med kommunen.

Diskurser som kjemper innenfor det samme sosiale området, inngår i betegnelsen *diskursorden* (Jørgensen & Phillips, 1999, s.69). Gjennom ytringsmåtene til mine informanter, vil jeg kunne avdekke ulike diskurser som dekker samme sosiale området. Det er disse diskursene som inngår i en diskursorden. Diskursene kan både stå i konflikt til hverandre, og sammen med hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskursorden kan for eksempel være en politisk debatt, der oppgaven til en diskursanalytiker vil være å avdekke hva som kjempes om og hvor det finnes felles selvfølgheter (Ibid.). Min oppgave som diskursanalytiker vil være å lete etter hvilke diskurser som påvirker skoleleders utsagn i vår samtale om musikkfaget i grunnskolen, og hvordan det kan se ut til at disse diskursene påvirker eller styrer skoleledernes handlinger. Når det gjelder vektlegging av musikkfaget i skolen. Hvilke diskurser er mer fremtredende enn andre innenfor dette sosiale området? Er det noen av disse som overlapper hverandre, eller kjemper mot hverandre? Schei (2007) påpeker at forskerens oppgave kan være å avdekke eller lete etter det hun kaller det «tatt-for-gitte» i en bestemt kultur, i for eksempel en utdanningsinstitusjon eller i et transkribert intervju med en informant.

2.5.3 Subjektposisjoner

I diskursanalysen står begrepet *subjektposisjon* sentralt. Begrepet omhandler hvordan diskursen deler ut posisjoner til de subjektene som finnes inne i diskursen. Alle disse posisjonene har sine egne regler for hva de kan tenke og hvordan de kan opptre i denne diskursen. Hva som er rett, hva som er normalt og hva som er akseptert å tenke og gjøre i disse diskursene styres av disse posisjonene. Foucaults mest sentrale teori var nettopp

hvordan subjektet blir tilbudt en posisjon i et rom til å snakke og handle. (Schei, 2007, s.36). Denne posisjon tildeles slik at subjektet forstår sine handlinger som meningsfulle.

Gjennom intervjuet vil jeg kanskje erfare at informantene trer inn i ulike subjektposisjoner. Dette er posisjoner jeg som diskursanalytiker er ute etter å identifisere, og omhandler hvilke subjektposisjoner mine informanter prater ut ifra. Disse subjektposisjonene kan variere ut fra ulike sosiale sammenhenger. Det kan tenkes at skolelederne trer inn i ulike posisjoner ut i fra samtaleemne. Når vi snakker om samarbeidet mellom skoleleder og kommunen, vil skolelederne kanskje ikke bare stå i en posisjon som skoleleder, men også som ansatt i kommunen. Jeg tenker derfor at skoleleder trer inn i ulike subjektposisjoner ikke bare ut fra hvem de prater med, men også avhengig av samtaletemaet. Hvis jeg for eksempel snakker med min samboer, vil jeg tre inn i en subjektposisjon som kjæreste eller samboer. Mens hvis vi snakker om vårt barn kan det være at jeg trer ut av denne posisjonen og inn i en subjektposisjon som mor.

Det er ut fra dette jeg tenker at skolelederen gjennom intervjuene kan tre inn i ulike subjektposisjoner ut i fra hva vi snakker om. Samtidig snakker jeg med personen som er skoleleder ved denne skolen, som vil opptre etter det han eller hun mener blir riktig som representant for sin skole.

Kapittel 3: Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg vil jeg presentere de valgene jeg har gjort under arbeidet med denne avhandlingen, og grunngi disse valgene. Jeg vil starte med å presentere hvordan jeg valgte mine informanter, og hvilke utvalg av informanter jeg har. Videre vil jeg skrive om valg av intervju, og hvordan jeg har tenkt under utformingen av min intervjuguide. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg gjennomførte mine intervjuer, og i etterkant transkriberte materialet. Etter dette vil jeg fortelle hvordan jeg har systematisert materialet. Avslutningsvis vil jeg diskutere noen metodiske utfordringer.

3.2 Rekruttering og utvalg av informanter

Jeg har intervjuet fem skoleledere ved ulike skoler i en bykommune i Norge. Det var tre skoleledere fra barneskoler og to skoleledere fra ungdomsskoler. Informantene er alle fra ulike bydeler, for utenom to av skolene som begge befinner seg innenfor bykjernen. Informantene har ulik bakgrunn i skoleverket, men alle informantene har jobbet som lærer i noen år før de begynte i jobben som skoleleder. De underviste dog i forskjellige fag før de begynte. Det var ønskelig at ikke alle skolelederne hadde estetiske fag i sin utdanning, da dette kan spille inn på skolelederens holdning til musikkfaget.

For å rekruttere informanter snakket jeg med veileder, og skrev deretter en liste over aktuelle skoler. Da jeg ikke fikk nok informanter på denne måten gikk jeg inn på kommunens hjemmesider og søkte opp flere skoler som jeg sendte mail til. Jeg fikk variert respons, og egentlig ganske få tilbakemeldinger, men jeg klarte å samle inn de informantene jeg ønsket. Jeg fikk faktisk to informanter for mye, som jeg valgte å spørre om de kunne være mine «reserveinformanter», hvis jeg merket at jeg ikke hadde fått nok empiri. Dette ble ikke nødvendig da jeg etter min vurdering fikk nok å jobbe med gjennom mine fem intervju. Noe som forundret meg var at det var ekstremt vanskelig å få tak i skoleledere fra ungdomstrinnet. Det var faktisk kun de to jeg intervjuet som svarte på mine henvendelser.

I brevet jeg sendte ut til mine informanter, spurte jeg om de ville delta i prosjektet mitt. De ble spurt om et intervju, men med muligheter for oppfølgingsintervju. Dette kun hvis det ble nødvendig ut ifra hvor mye relevant empiri jeg fikk ut av mine intervjuer, eller hvis det dukket opp temaer jeg syntes var interessante og ønsket mer informasjon om.

3.3 intervju og intervjuguide

Jeg tilnærmet meg min problemstilling ved å benytte meg av *kvalitativt intervju*, noe som ga meg muligheten til å gå i dybden i mitt forskningsprosjekt. Kvalitative intervju kan foregå på ulike måter, men jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert,- eller delvis strukturert intervju, hvor man følger en intervjuguide med konkrete tema og intervju spørsmål man skal gjennom i løpet av intervjuet (Krumsvik 2014).

Intervjuene er en-til-en-intervju. Johannessen, Tuft og Christoffersen(2016) påpeker hvordan man bruker et en-til-en intervju når man ønsker å få «fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til ett fenomen. Da jeg ønsket å kartlegge hva som dominerer skolelederens holdninger til musikkfaget, anså jeg dette som ett godt valg. Ved å bruke et kvalitativt forsknings intervju hadde jeg muligheten til å komme nær innpå de personene i målgruppen man ønsker å forske på (Johannessen et al., 2016). Hensikten med å bruke denne metoden var at jeg ønsket å få fyldige beskrivelser av hva som påvirket skolelederne i vår samtalen om musikkfaget, og på denne måten belyst min problemstilling fra flere sider.

Da jeg skulle utforme intervjuguiden, måtte jeg tenke meg frem til hva som kunne påvirke en skoleleder i vår intervjusamtale. Jeg valgte å dele intervjuguiden min i tre deler. I først del ønsket jeg å vite noe om skolelederen og hans/hennes skole. Hvem er egentlig skolelederen? Hva er han eller hennes bakgrunn og utdanning? Hvilke forhold har denne personen til musikk, driver han/hun med musikk på fritiden? Hva har skolelederen jobbet med tidligere, og hvorfor ville han/hun egentlig bli skoleleder? Dette var noen av spørsmålene som skolelederen ble stilt i denne delen av intervjuet. I tillegg stilte jeg spørsmål om skolen som skolelederen jobbet på; spørsmål om skolebygget, hvilke typer klasserom de hadde, tilgang på spesialrom/grupperom, spørsmål om hva skolens satsningsområder var og hvorfor, og hvordan de jobbet med disse satsningsområdene. Johannessen et al. (2016) Påpeker hvordan man burde spørre enkle spørsmål om for eksempel familie, utdanning eller fritidsinteresser til å begynne med, da det er i denne fasen man etablerer en relasjon og ett tillitsforhold til informantene. Dette ble mine åpningsspørsmål for å bryte isen (Johannessen et al., 2016). I tillegg til dette er informanten (subjektet) en stor del av det jeg forsket på, og informantens bakgrunn er noe de drar med seg inn i sin posisjon som skoleleder, og dermed kan ha innvirkning på deres utsagn.

Dette førte meg videre til andre del av intervjuguiden, der jeg valgte å stille spørsmål rundt skoleleders arbeid. Her kom spørsmål om utviklingsarbeid, arbeid med ressursfordelinger, ulike prioriteringer når det gjaldt for eksempel ansettelse av lærere og innkjøp av utstyr. Jeg ønsket å få innsikt i ulike samarbeider, som samarbeidet mellom skolen og kommune, og samarbeid mellom skolen og kulturskolen. Jeg stilte også spørsmål rundt skolelederens tanker rundt lokale læreplaner og deres arbeid med dette. Gjennom å snakke om disse temaene håpet jeg å få innblikk i hva som ble vektlagt på de ulike skolene.

Avslutningsvis stilte jeg spørsmål som var direkte knyttet opp mot musikkfaget. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan skolen jobbet med selve musikkfaget, om skoleleder mente det er viktig å ha med musikkopplæring i skolen, og eventuelt hva som gjør det viktig. Videre stilte jeg spørsmål om hva skoleleder tenker på når det ansettes musikk lærere, for å se om det fantes noen forskjeller mellom ansettelser av lærere i andre fag. Jeg spurte også skolelederne om de hadde fått med seg debatten om at ordet «sang» var fjernet fra den nye overordnede delen av læreplanen, og tanker rundt dette.

Etter hvert som intervjuene foregikk, dukket det også opp tema som jeg ikke hadde tenkt på, men som jeg synes var interessante for min problemstilling. Disse temaene tok jeg med meg videre i de neste intervjuene, og stilte spørsmål rundt. Dukket temaene derimot opp hos de andre skolelederne, ba jeg dem om å utdype dem mer.

Min intervjuguide hadde en bestemt rekkefølge med tre deler jeg skulle gjennom. Tiltros for dette endret denne rekkefølgen seg underveis, da noen av spørsmålene overlappet hverandre i løpet av intervjuene. Noe en intervjuguide også legger til rette for (Johannessen et al., 2016).

3.4 Gjennomføring av intervjuer og transkripsjon

Alle fem intervjuene ble gjennomført som planlagt. Intervjuene var på skoleledernes kontorer, noe jeg tenker var greit, da det var et kjent lokale for dem. I tillegg var dette enklere for skolelederne fordi intervjuet kunne gjennomføres i deres arbeidstid, og ikke «stjele» for mye av deres tid.

Intervjuene jeg gjennomførte varte alle fra førtifem til sekstifem minutter. Jeg tok opp intervjuene med to opptakere slik at jeg var sikker på at jeg hadde opptakene hvis jeg fikk problemer med en av dem. Dette viste seg å være lurt, da den ene lydopptakeren stoppet under ett av intervjuene. Jeg kunne siden jeg hadde to opptakere bare fortsette intervjuet, uten at informanten merket dette.

Alle mine intervju ble startet med å informere skolelederne om min bakgrunn, og hvorfor jeg var der. Jeg fortalte dem at dette var en del av min masteroppgave som skulle handle om skoleledere og musikkfaget. Jeg valgte å ikke utdype dette noe mer, i tillegg til å holde tilbake min problemstilling, da jeg ikke ønsket at informantene skulle tenke over hva som egentlig styrte dem da de snakket om de ulike temaene jeg tok opp.

Videre påpekte jeg også hvordan jeg ville at informantene skulle prate mest mulig rundt de ulike spørsmålene jeg stilte, og at jeg hadde gitt meg selv «munnkurv» da dette var temaer som også interesserte meg. Jeg fortalte derfor at jeg kom til å gi de rom, og pauser slik at de fikk tenkt seg om, og at de derfor ikke måtte bli «skremt» av stillheten, og at dette ikke betydde at de ikke svarte på spørsmålene jeg stilte. I tillegg ville jeg ikke forhaste ting, slik at jeg fikk mest mulig innsikt i skoleledernes tanker. Dette var noe som funket i noen av intervjuene, men andre ikke. Noen av informantene krevde veldig bekræftelser på at de var på «riktig spor», og brukte ord som «sant?», for at jeg skulle gi dem en bekræftelse.

Jeg transkriberte intervjuene ordrett fra opptakerne, men jeg valgte å skrive over til bokmål, siden det er i denne målform jeg har valgt å skrive denne oppgaven. Til sammen ble mine transkriberte intervjuer på akkurat 100 sider og nesten 35 000 ord, noe som var veldig mye å arbeide med da jeg skulle analysere mitt materiale.

3.5 Utlekking av fremgangsmåte – Analyse

Før jeg kunne starte å sortere og analysere datamaterialet var jeg nødt til å få et overblikk over mitt datamateriale. For å klare dette måtte transkripsjonene leses gjennom mange ganger. Etter å ha lest gjennom mitt materiale, hadde jeg fått et lite overblikk over ulike tema som gikk igjen hos informantene. Jeg forsøkte deretter å sortere de ulike utsagnene i intervjuene inn under disse temaene. Dette fungerte ikke slik jeg hadde ønsket, da det fort ble flere og flere temaer. Jeg følte etterhvert at det ble for mange temaer og prøvde å få de resterende utsagnene til å passe inn under de temaene jeg allerede hadde. Jeg skjønnte fort at dette ikke fungerte, og valgte å starte på nytt. Jeg gikk da heller ut fra hvert enkelt utsagn og identifisert temaene i dem. Dette da jeg kunne ikke tvinge utsagnene inn i noen «forvalgte kategorier».

I første fase systematiserte jeg alle mine utsagn. Etter at jeg hadde gjennomført denne prosessen kunne jeg, ut fra stikkordene mine, se ulike kategorier og stikkord som gjentok seg. Jeg bestemte meg for å trekke ut noen av disse og lage nye skjemaer for systematisering.

3.5.1 Systematisering av intervjuutsagn

Da det ble vanskelig for meg å kunne ordne alle utsagnene slik jeg startet, gikk jeg heller ut fra hvert enkelt utsagn. Dette gjorde jeg ved å systematisere materialet gjennom rubrikker, som jeg selv valgte. Jeg følte at jeg da fikk mer kontroll og et bedre system. Jeg lagde ett skjema som var delt inn i fire rubrikker, som jeg brukte for å analysere innholdet for hvert utsagn.

Her kommer et eksempel på hvordan dette kunne se ut. Utsagnene er hentet fra de ulike informantene, for å gi et innblikk i hvordan jeg har arbeidet med empirien.

Utsagn	Forkortet utsagn	Hva handler dette om	Stikkord
såå, og, og var interessert i skole og var interessert i folk. det må du jo være hvis du skal være rektor. ehhm ja... så jeg hadde egentlig lyst til også ha et mer sån, ett sån overordnet perspektiv på skolen da. (Skoleleder 3)	(...) Var interessert i skole og var interessert i folk. Det må du jo være hvis du skal være rektor ... jeg hadde egentlig lyst til å ha et ... overordnet perspektiv på skole ...	Hvorfor skoleleder 3 ønsker å bli skoleleder	Skolen Mennesker Interesser skoleleder
ellers har vi hatt, satsningsområdene våre har jo vært Ramsborg ²⁹ kommunen sine satsningsområder de siste årene (skoleleder 1)	Ellers har ... satsningsområdene våre ... vært ... kommunen sine satsningsområder de siste årene.	Hvilke satsningsområder skole har hatt de siste årene.	Satsningsområdet Skolen kommunen

I første felt i rubrikken satte jeg inn ett utsagn, i andre felt forkortet jeg utsagnet og fjernet overflødig tekst. Den overflødige teksten var ord som «ehm», eller ekstra forklaringer som ikke var nødvendig for at jeg skulle skjønne deres «budskap». I første eksempel kan du se hvordan jeg i andre kolonne har fjernet «såå, og, og» og «ehm ja...». I andre kolonne fjernet jeg i tillegg skolenavn, eller lignende informasjon som kunne være identifiserbar informasjon om hvem informanten var, hvilken skole han/hun jobbet på og hvilken kommune

²⁹ Dette kommune navnet er ikke den aktuelle kommunen intervjuet har blitt gjennomført i, bare innført slik at jeg kan demonstrere hvordan jeg har anonymisert mine data.

vedkommende befant seg i. I andre eksempel kan du se hvordan jeg har fjernet overflødige ord, i tillegg til å anonymisere kommunen ved å fjerne kommunenavnet. I tredje kolonne skrev jeg kort hva utsagnene handlet om, eventuelt hvilket spørsmål det var svar på, der dette var nødvendig. I siste rubrikk skrev jeg stikkord fra utsagnene som sa noe om hva utsagnene handlet om. Stikkordene gjorde prosessen med utvalg av utsagn til empirifremlegget enklere, da jeg enklere kunne søke i dokumentet etter enkeltord.

3.5.2 Systematisering av informantene og skolene

Gjennom måten jeg systematiserte utsagnene på, kunne jeg se at skolelederens bakgrunn og skolen skolelederen jobbet på påvirket hva han/hun svarte og trakk frem eksempler gjennom resten av intervjuet. Jeg syntes dette var et såpass viktig funn at jeg valgte å trekke ut informasjon om skolelederne i ett eget skjema. Jeg har valgt å ikke sette inn eksempel på dette skjemaet da informasjonen lett kan gjøre skolelederne identifiserbare. Skjemaet inneholdt informasjon om skolelederens utdanning, bakgrunn i skoleverket, hvilke fag de har undervist i, hvilke andre skoler de har arbeidet på, musikkfaglig bakgrunn, og informasjon om musikkfaglig hobbyer på fritiden.

I tillegg til dette kom skolens rammefaktorer, skolebygget, antall grupperom, og tilgang på spesialrom, og skolens satsningsområder - noe som ble nevnt veldig ofte gjennom intervjuene. Jeg valgte derfor å trekke denne informasjonen ut av intervjuene og inn i et eget skjema. Jeg har valgt å utelate eksempel på dette skjemaet også, av samme grunn som skjemaet med informasjon om skolelederne. Noe av informasjonen som kommer frem kan også her gjøre skolene lett identifiserbare. Gjennom empirigjennomgangen kan man ikke se hvordan jeg har skilt ut denne informasjonen i ett eget skjema, men det har hjulpet meg å ha kontroll under analyseprosessen.

3.6 Metodisk utfordring

Jeg er selv en del av forskningsfeltet mitt, med tanke på at jeg selv har tatt grunnskolelærerutdanningen og musikkfaget som et av mine undervisningsfag, i tillegg til at jeg nå tar denne masteren i musikkpedagogikk. Som forsker har jeg som alle andre mennesker ulike subjektposisjoner (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg vil som skolelederne ta på meg ulike posisjoner i løpet av intervjuet. I og med at jeg er musikk lærer var det vanskelig å holde seg helt nøytral da vi snakket om musikkfaget i grunnskolen. Det har også vært utfordrende å holde en nøytral profil gjennom min analyseprosess, noe jeg heller ikke tror er mulig. Jeg som

forsker vil være preget av min forforståelse, og det har vært vanskelig å trekke frem skoleledernes tatt-forgitt-heter da jeg selv merker jeg tar mange av disse forgitte.

Jeg har forsket på vektleggingen av et fag jeg har sett mye av gjennom praksis, og hadde derfor gjort meg opp en mening om hvordan situasjonen for faget er. Jeg formet derfor spørsmål som jeg tenkte kunne bekrefte det jeg allerede trodde jeg visste. Noe som kunne ha svekket studien. Jeg tenker selv at studien ikke ble svekket, da jeg allerede hadde mye innsikt i hva som kunne være ulike årsaker, og hadde derfor mye jeg kunne spørre om. Jeg hadde også fått mye innspill fra veileder, som hjalp meg på veien for å utforme min intervjuguide.

I tillegg hadde jeg vanskelig for å ikke bli «revet med» når skolelederne kom med utsagn jeg så som interessante for min forskningsstudie. Enkelte ganger resulterte dette i at jeg «ødela» utsagnene, i den forstand at jeg fullførte setninger eller bekreftet før skolelederen var ferdig med utsagnet, og dermed ikke utdypet samtaleemnet. Disse utsagnene ble derfor vanskelig å analysere i etterkant.

Når det gjelder den analytiske prosessen kan det også være problematisk at jeg selv er en del av mitt forskningsfelt. Som nevnt tidligere vil mine forforståelser være med meg, også gjennom analyseprosessen. Det er jeg som konstruerer diskursene ut fra det jeg ser i mitt analysemateriale. Jeg vil derfor ha vanskelig for å analysere de tingene jeg selv tar for gitt innenfor dette feltet. En utenforstående ville nok konstruert diskursene annerledes, da de ikke i samme grad som meg har forforståelser for feltet.

Jeg merket fort at ikke alle måter fungerte like bra når jeg skulle stille spørsmål til informantene. Til å begynne med formulerte jeg spørsmålene litt feil, noe som resulterte i en del «ja» og «Nei» svar. Tiltros for at jeg hadde lest metodelitteratur om hvordan man burde stille åpne spørsmål. Jeg tok med meg denne erfaringen og ble bedre etter hvert, men i og med at jeg kun har fem informanter minsket dette mitt empiriske materiale noe. Jeg ser nå i ettertid at jeg skulle ha gjennomført et prøveintervju, slik at jeg kunne unngått en del av disse nybegynnerfeilene.

3.7 Ethiske utfordringer

Gjennom utviklingsprosessen av denne masteroppgaven, har jeg møtt på flere etiske utfordringer. Etikk omhandler først og fremst hvordan man forholder seg til andre mennesker (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2011). De etiske utfordringene startet allerede i oppstarten av prosjektet. For å starte forskningsarbeidet må prosjektet registreres og søkes

om godkjenning til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). NSD er også personvernombudet for 140 forskning- og utdanningsinstitusjoner. Med tanke på at jeg har et forskningsprosjekt hvor jeg skal anonymisere mine informanter, er jeg nødt til å melde mitt prosjekt inn hos NSD. Selv om det jeg publiserer gjennom denne avhandlingen er blitt anonymisert, skal all forskning som behandler personopplysninger meldes (NSD, 2018). Dette er regulert av lovverket om behandling av personopplysninger, siden mitt prosjekt omfatter behandling av personopplysninger, i tillegg til at denne informasjonen lagres elektronisk gjennom mine lydopptak (Johannessen et al., 2011, s.97) .

Før jeg kunne intervjuer skolelederne og ta opptak av intervjuene, samlet jeg inn samtykk fra samtlige av mine informanter, dette gjorde jeg muntlig. Dette er også pålagt gjennom personopplysningsloven (Johannessen et al., 2011, s.98). Informantene ble orientert om de etiske retningslinjene, i tillegg til at de kunne trekke seg ubegrunnet fra prosjektet når som helst. Gjennom skjemaet ga jeg også beskrivelse og informasjon om hva forskningsprosjektet handlet om. Jeg fikk skriftlig samtykke fra alle mine informanter gjennom samtykkeskjemaet.

I mine transkripsjoner av intervjuene ble datamaterialet anonymisert øyeblikkelig, og lydopptak slettet. Dette slik at ingen informasjon om mine informanter som kan være gjenkjennbare er tilgjengelig i noen som helst form. Jeg valgte også å skrive om utsagnene fra deres dialekt til bokmål. Jeg ønsket ikke at informantens dialekt skulle komme frem gjennom deres utsagn, da dette kan være identifiserende for hvilken kommune informantene tilhører. Jeg har i tillegg fjernet en del informasjon om skolelederne og skolene som kan være identifiserbar for hvem de er og hvilken skole de jobber på.

Kapittel 4: Empirifremlegg og analyse

4.1 Innledning

Ved å gjennomføre en diskursanalyse av intervjuene med fem ulike skoleledere, håper jeg å få mer kunnskap om hva som kan ha innvirkning på musikkfaget i grunnskolen. I dette kapitlet skal jeg legge frem og analysere empirien fra mine fem intervjuer. Mine informanter var fem skoleledere ved både barne- og ungdomsskoler.

Jeg har valgt å ha analysen i samme kapittel som empirifremlegget, fordi jeg har valgt å legge frem kun den empirien jeg anser som relevant for min analyse. Gjennom intervjuene snakket skolelederne bredt om seg selv og deres skoler, utviklingsarbeid og prioriteringer, og noe om musikkfaget. Dette var de tre hovedtemaene jeg brukte for å utforme mine intervjuer. Jeg har valgt å sortere mitt materiale etter disse hovedtemaene. Jeg vil presisere at empirien som blir lagt frem under hovedtemaene, ikke nødvendigvis kan knyttes til de ulike spørsmålene innunder dette temaet i intervjuguiden (vedlegg 1). Noen av utsagnene var svar på spørsmål fra de andre hovedtemaene.

Undertemaene som kommer frem gjennom dette kapitlet er de temaene som kommer tydeligst frem hos de ulike skolelederne. Det var disse temaene som gjorde at jeg kunne se diskurser komme til syne gjennom mitt materiale. Før jeg startet gjennomlesningene, trodde jeg at jeg kom til å finne mange ulike diskurser. Dette stemte ikke. Det kan se ut som om det er en stor diskurs jeg har valgt å omtale som: «*En diskurs om styringer*». Det kan også se ut som denne diskursen inneholder to mindre diskurser jeg har valgt å omtale som: «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*», og «*En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger*».

I dette kapitlet vil jeg forsøke å brette ut og vise hvordan jeg har kategorisert ulike temaer gjennom min analyse, som gjorde at disse diskursene kunne identifiseres. Flere av temaene jeg presenterer i fremlegg av empirien er tema omtalt i intervjuguiden (vedlegg 1). Jeg vil konstatere hvordan de fleste av disse temaene dukket opp gjennom skoleledernes svar på andre spørsmål, før jeg stilte spørsmål rundt dem. Avslutningsvis vil jeg klargjøre hvordan jeg identifiserer de tre diskursene nevnt ovenfor.

Angående min egen forskerrolle, er jeg klar over at jeg kan ikke legge frem noe empiri nøytral. Jeg som forsker kan ikke legge frem empiri uten at jeg har vært delaktig i det som blir lagt frem. Jeg er selv en del av den diskursen som jeg studerer³⁰.

4.2 Skolelederne og deres skoler

Gjennom dette delkapitlet vil jeg først gjøre en kort presentasjon av skolelederne, fordi deres bakgrunn, interesser og utdanning kan se ut til å påvirke deres utsagn. I tillegg presenterer jeg kort om de ulike skolene. De ulike rammefaktorene og skolelederne selv kan gjennom en diskursanalyse forstås som en del av Foucaults «rombegrep», samt en del av det diskursive rommet til den store diskursen jeg har valgt å omtale som «en diskurs om styringer». Jeg vil komme tilbake til dette i delkapittel 4.5.1, «klargjøring av empirifremlegg». Det diskursive rommet inneholder ifølge Foucault ikke bare konkrete ting som en pult i et klasserom, men også de kulturer som sitter i veggene (Tiri Bergesen Schei, 2007, s.27). Skolelederne snakker om hvordan skolen som en organisasjon er noe alle tror de kjenner, og derfor mener de har noe å si om. Dette har jeg valgt å omtale som en «skolekultur» avslutningsvis i dette delkapitlet (Skolelederne og deres skoler).

4.2.1 Informant 1

Informant 1 jobber som skoleleder på en ny barneskole. Hun blir heretter omtalt som Skoleleder 1. Hun har også jobbet som spesialpedagog, og viser gjennom vårt intervju at hun er opptatt av hvordan dagens skole skal ivareta disse elevene: «Før var det jo slik at veldig ofte tok vi jo elever med ut, nå er det mer at spesialundervisning er gitt inn i klassen» (skoleleder 1). Hun omtaler disse elevene flere ganger i løpet av intervjuet, både i samtale om ressursfordeling, og i samtale om hvordan skolen og kommunen samarbeider. Det at hun trekker frem disse elevene gjentatte ganger, viser hvordan disse elevene står sterkt hos henne når hun taler gjennom vokabularet i den diskursen hun står inne i. Skoleleder 1 har i tillegg videreutdannet seg innenfor idrett, og trekker frem kroppsøvingfaget ved flere anledninger. En kan med dette antyde at dette er et moment som skoleleder stiller nært inne i den diskursen hun handler og taler gjennom.

På spørsmålet om hvorfor hun har ønsket å bli skoleleder forteller skolelederen hvordan hennes valg av utdanning og stillinger har blitt mye påvirket av de rundt henne. Skolelederen 1 påpeker at hun søker jobb etter hvor hennes mann har jobbet gjennom årene. Hun hadde også fått hørt fra noen kollegaer at skoleledere var noe hun kunne «passe som», hun tenkte da

³⁰ HENVIS til metodiske utfordringer

«kanskje jeg skal gjøre det. Barna var jo blitt store». I samtalen om hvorfor skoleleder 1 ønsket å bli skoleleder, taler hun gjennom ulike subjektposisjoner. Hun snakker som kone eller samboer, og hun snakker som mor eller foresatt. Hun viser her hvordan hun setter familien i første rekke. Hvordan familien og familiesituasjonen spiller inn på hennes valg av utdanning og yrke. Hun viser hva som er viktig for henne i slike avgjørelser

Skoleleder 1 jobber på en baseskole med fleksible arealer. Skoleleder 1 snakker varmt om deres skolebygg og deres mengder av utstyr. Hun forteller: *«det skal i vært fall ikke stå på utstyret for å si det sånn ... det er veldig, vi er veldig bra skodd.»* (Skoleleder 1). Gjennom dette utsagnet vises det at skolelederen mener skolen har det utstyret som skal til for en god undervisning. Det materielle utstyret hun omtaler er en del av det diskursive rommet skoleleder selv er en del av.

4.2.2 Informant 2

Informant 2, videre omtalt som Skoleleder 2. Som skoleleder synes han det har vært spennende *«å få være med å farge elevenes utvikling og elevens læring, fra et lederperspektiv»* (Skoleleder 2).. Han forteller:

«Det beste er å få se at ... det du styrer herfra.. de påvirkningene du har på lærerne. At jeg ser igjen det i læringen til elevene og trivselen til elevene. Det er det kjekkest ... Elevens læring er det viktigste» (Skoleleder 2)

Utsagnet sier noe om hvilken posisjon skolelederne setter seg i sammenlignet med elevene. Elevene er en del av det diskursive rommet skoleleder står inne i. Hos skolelederen er det elevens læring som er viktigst i hans jobb, men elevenes trivsel står også sterkt. Det kan se ut til at elevene står sentralt hos skoleleder i det diskursive rommet han befinner seg i.

Han jobber på en gammel barneskole, som han forteller har små tradisjonelle klasserom og få grupperom. Han beskriver videre at skolen ikke har noe musikkrom og ellers få spesialrom. Han sier at mat og helse, og musikk i dag foregår i samme rom. Han understreker oppgitt hvordan *«(...) det er to spesialfag som på ingen måte egner seg til å være i samme lokale»* (Skoleleder 2). Gjennom dette utsagnet viser skoleleder interesse for disse to praktisk-estetiske fagene, og han vet at denne situasjonen ikke er ideell for undervisningen. Skolens ramme faktorer er en del av det diskursive rommet skolelederen er en del av.

4.2.3 Informant 3

Informant 3, heretter omtalt som skoleleder 3, påpeker hvordan hennes utdanning innenfor teatervitenskap har gitt henne et inntrykk av å være en person med musikkfaglig bakgrunn. Da vi snakket om ansettelse av lærere, påpeker hun: «(...) altså jeg blir jo interessert hvis de har musikkfaglig bakgrunn altså ... jeg tenker der er en type mennesker ... som jeg tror egentlig liker å formidle noe ...» (Skoleleder 3). Gjennom dette utsagnet kan man antyde at skoleleder vektlegger musikkfaglig bakgrunn i sine ansettelser.

Skoleleder 3 påpeker at en av grunnene til at hun ønsket å bli skoleleder var fordi hun hadde «lyst til å være med å påvirke og bestemme» (skoleleder 3). Hun påpeker også at hun er veldig opptatt av organisasjonen og ønsker å få et «overordnet perspektiv på skolen» (skoleleder 3). Gjennom disse utsagnene kan det se ut til at skolelederen er en ledertype, og trer lett inn i subjektposisjonen som leder ved hennes skole. I tillegg ønsker hun en viss kontroll over organisasjonen. Hun forteller også hvordan noe av det beste ved å være skoleleder er å bli kurset og oppdatert på hva som skjer til enhver tid. Dette understreker at hun ønsker kontroll.

Hun jobber på en barneskole under ombygging, og er derfor i en litt uvanlig situasjon. Skolen er for tiden delt på to ulike bygg i forskjellige bydeler. Skolene er gamle og har få spesialrom. Ikke alle klassetrinnene har tilgang på musikkrom. Derfor har noen av trinnene valgt å bruke gymnastikksalen til musikkrom, hvor skolelederen har kjøpt inn et lydanlegg. Disse rammefaktorene er en del av det diskursive rommet.

4.2.4 Informant 4

Informant 4, heretter omtalt som skoleleder 4. Når jeg spør henne om hva hun liker ved å være skoleleder, svarer hun:

«Jeg liker å lede.. Jeg liker å ha innflytelse og makt. Det må jeg innrømme ... det å ha den innflytelsen, og det å gå ut også endre, gjøre ting bedre, ikke nødvendigvis endring ... men det å stille spørsmål, det å få til en profesjonell utvikling» (skoleleder 4).

I dette utsagnet kan man se hvordan skoleleder 4 er en lederperson. Hun trer lett inn i subjektposisjonen som leder, og liker å kunne være den som tar siste avgjørelsen. Det hun liker er å se at de endringene hun gjør vises gjennom skolens positive utvikling. Hun forteller hvordan de andre i lederteamet hennes har stor innflytelse, men at det er hun som har det siste ordet «når det brenner» (skoleleder 4). Lederteamet er også en del av det diskursive rommet skolelederen står inne i. Skoleleder 4 forteller at hun liker å være «den som gjør at ting skjer» (Skoleleder 4). Gjennom alle disse utsagnene kan jeg se at diskursteoriens maktperspektiv

kommer inn. Jeg ser skoleleder 4 som et moment i diskursen hun taler ut fra, som gjennom sin posisjon, har makt til å bidra til positiv utvikling innad i skolen.

Skoleleder 4 jobber på er en eldre ungdomsskole. Skolen har tradisjonelle klasserom til hver klasse, og ellers få grupperom. Skolen har bibliotek, miljøterapeut, et musikkrom, to mat- og helse-rom, sløydsal, og naturfagrom. Alle disse rammefaktorene i tillegg til miljøterapeuten er også en del av det diskursive rommet skolelederen står inne i.

4.2.5 Informant 5

Informant 5, heretter kalt Skoleleder 5 påpeker at han ikke er helt sikker på hvorfor han ville bli skoleleder, men at han ønsket å begynne å jobbe i team igjen:

«jeg måtte inn i et team igjen, som jobber litt sammen med flere mennesker i samme retning ... å fant ut at det her var egentlig utrolig kjekt og være skoleleder, og, og sette både en agenda og en retning for skolen sin utvikling.» (skoleleder 5)

Gjennom dette utsagnet viser skolelederen at han liker å jobbe sammen med andre mennesker, i en felles organisasjon hvor de danner retningen sammen. Han påpeker hvordan ledelsene rullerer på hvem som leder møtene, slik at ansvaret blir fordelt i ledergruppen. Dette viser at han foretrekker samarbeidsarenaer, noe han også selv påpeker. Han forteller også hvorfor han mener ledelse er noe man «forvalter i felleskap». Gjennom disse utsagnene viser han hvorfor samarbeidet mellom ledelsen er noe som står sterkt i den diskursen skolelederen prater gjennom.

Videre forteller skoleleder 5 hvordan de jobber med å utvikle skolen slik at eleven får best mulig læring i sin tid i skolen. Han er også veldig opptatt av elevens trivsel i skolen, og forteller at han har vært forkjemper for et mobbeprogram som har foregått på skolen i flere år. Elevene og ledelsen er en del av det diskursive rommet skolelederen selv er inne i, og setter seg derfor i ulike relasjoner til disse.

Han jobber på er en eldre ungdomsskole. De har tradisjonelle klasserom, og noen grupperom. Han påpeker også at de har musikkrom og øvingsrom med lydtette dører. Disse rammefaktorene er også en del av det diskursive rommet skolelederen er en del av.

4.2.6 Skolekultur

Som omtalt ovenfor inneholder det diskursive rommet ifølge Foucault ikke bare konkrete ting som en pult i et klasserom, men også de kulturer som sitter i veggene (Tiri Bergesen Schei,

2007, s.27). Skoleleder 3 kan fortelle at skolen er en organisasjon alle tror de kjenner, siden de har gått der selv:

«(...) skolen er veldig sånn alle tror de kjenner den for de har gått der selv sant ... litt sånn, ja sånn har vi alltid gjort det. det tenker jeg at er litt sånn, det tror jeg alle skoler sliter med på en eller annen måte ... for alle relaterer jo seg til sånn de trodde det var... på en måte.»
(Skoleleder 3)

Hun omtaler her den kulturen som sitter i veggene på en skole. Ved å si «sånn har vi alltid gjort det», viser hun til visse forventninger til at skolen skal være det den alltid har vært. Skjer det endringer, får man reaksjoner. Hun påpeker også at alle har et syn på hvordan de mener skolen skal være, ut i fra hvordan det var når de gikk på skolen eller når de arbeidet på skolen. Hun kan også fortelle hvordan hun kan få reaksjoner fra personalet når det skal skje endringer, hvor de ikke er enige, da de forventer at skolen skal være slik de alltid har sett den. Hun påpeker også at hun mener dette er det som gjør at det går så sent med utviklingen i skolen.

4.3 Skoleleders arbeid og prioriteringer

Gjennom dette delkapitlet vil jeg legge frem ulike tema som gikk igjen i mine intervjuer med skolelederne, og kunne virke styrende på skoleleders arbeid og prioriteringer. På denne måten vil disse temaene være en del av det som styrer skoleleders utsagn og handlinger, og derfor en del av de diskursene skolelederne kan se ut til å styres gjennom. Jeg har valgt å sortere disse ulike temaene i to større temaer, «Nasjonale styringsdokumenter og prøver» og «Kommunale styringer».

«(...) Forskning ... kan dokumentere at det er viktig å jobbe praktisk med unge, å lære på ulike måter og at de får bruke den kreative delen av seg selv mye mer ... men det krever også at vi har ett utdanningsdirektorat og en minister som ja det er jo politikk også hva vi skal prioritere» (Skoleleder 3)

Skoleleder 3 påpeker at det er politisk forankret hva skolen skal prioritere å jobbe med. Ved å trekke inn at det sikkert finnes forskning som «*kan dokumentere at det er viktig å jobbe praktisk med unge ...*» og avslutter med «*men*», understreker hun at det ikke blir særlig vektlagt i politikken.

4.3.1 Opplæringsloven og læreplanen

Gjennom intervjuene viser alle skolelederne til læreplanen og opplæringsloven som styringsdokumenter de må forholde seg til. Skoleleder 5 omtaler hans arbeid med ressurser ved deres skole på denne måten:

«(...) en del ting er jo regulert av lovverket. og der er det egentlig bare å, å beslutte i forhold til hva som egentlig er lov og rett ... så man kan ønske seg mange ting men så er det en rekke ting vi i en offentlig forvaltning ikke kan gjøre» (Skoleleder 5)

Skoleleder 5 påpeker hvordan det finnes lover innenfor den diskursen han er en del av som skoleleder, og at dette er ikke noe han kan velge om han skal følge eller ikke. Det man virke som om han føler seg tvunget til å ta beslutninger i forhold til hva som anses som «rett» innenfor denne diskursen.

Skoleleder 4 omtaler planene slik:

«(...) vi kan ikke gjøre som vi vil. Vi følger jo læreplaner som er en forskrift. Vi følger lovverk. Vi har en skoleeier. Vi har en skoleeier sant som har, et satsningsområde ... som er politisk forankret. da må vi gjøre det.. da ... kan ikke vi late som det er ett valg vi tar. Hvorfor gjør vi det vi gjør? Og hva er det vi faktisk må gjøre?» (skoleleder 4).

Utsagnet viser hvordan skolelederen ser det som en selvfølge å måtte forholde seg til læreplaner, lovverk, skoleeier og satsningsområder. Hun skiller mellom det hun er pålagt å gjøre, og det som faktisk blir gjennomført utover det som er pålagt, og spør seg hvorfor de gjør som de gjør. Skolelederen prater gjennom den subjektposisjonen hun er utdelt som skoleleder, og omtaler de lovverk, forskrifter og satsningsområdene hun er pålagt å følge. I sammenheng med skolens satsningsområder, understreker hun det samme:

«(...) dessuten er det en del verdisyn som er definert i opplæringsloven. og i læreplanene. som lærerne bare har å forholde seg til. De kan ikke velge det vekk sant.» (Skoleleder 4)

Hun viser igjen at hun er nødt til å forholde seg til det som er definert gjennom opplæringsloven og læreplanen. Det kan se ut til at hun føler at dette er noe både hun og lærerne bare må forholde seg til, uansett om de er enige eller ikke.

Læreplanen og musikkfaget

Opplæringsloven og læreplanen trekkes også inn når jeg stiller spørsmål om hvordan de ulike skolene jobber i musikkfaget. Skoleleder 5 forteller:

«(...) hvor mye vet jeg om det.. joda, jeg vet endel om det ... der er jo satt opp ett lovmessig timetall i musikk som vi gjennomfører» (skoleleder 5)

Her viser skoleleder 5 hvordan han er opptatt at de følger det som står i læreplanen, også i musikkfaget. Han viser også en viss usikkerhet i forhold til hva som skjer utover akkurat det han vet de er nødt til å forholde seg til. Dette var det ikke kun denne skolelederen som viste, skoleleder 1, forklarer hvordan hun er «litt usikker» (Skoleleder, 1) på hva de gjør i musikkfaget ved de ulike trinnene på hennes skole. Skoleleder 3 påpeker hvordan hun «tror» (skoleleder 3) de har størst fokus på å arbeide praktisk. Skoleleder 4 kan fortelle at dette var noe jeg skulle spurt musikk lærerne om (Skoleleder 4), noe skoleleder 5 også påpeker at jeg skulle gjort. I tillegg ramset skoleleder 4 opp hvordan de jobber med komponering, de lytter til musikk, og de spiller en del. Gjennom å ramse opp disse tingene kan man se hvordan skolelederen prater gjennom det hun vet står i læreplanen, som en plan hun er pålagt å følge. Det kan virke som flertallet av skolelederne ikke egentlig vet hva som foregår i musikkfaget ved deres skole. Til tross for dette, kan begge skolelederne fra ungdomstrinnene fortelle hvordan de prioriterer musikkfaget utover minimum timeantall. Skoleleder 4 forteller hvordan hun prioriterer musikkfaget i delingstimer, mens skoleleder 5 forklarer hvordan de har et musikalprosjekt gående på niende trinn. Prosjektet foregår utenfor musikktime.

Læreplanen og ansettelse

Skoleleder 2 omtaler læreplanen når det blir snakk om ansettelse av musikk lærere:

«nå er det sånn at jeg er pålagt å ha, jeg må ha personale som har 30 studiepoeng i kjernefagene ... så jeg må få denne kabalen til å gå opp ... så det blir jo en avveining hvilken kompetanse jeg ser etter, for at jeg skal kunne nå målene som står i Kunnskapsløftet.»
(Skoleleder 2)

Gjennom dette utsagnet viser skoleleder 2, hvordan de er pålagt å ansette lærere med minimum 30 studiepoeng i det hun omtaler som «kjernefagene». Jeg spurte henne hva hun mente med dette, og fikk forklart at dette er fagene, norsk, matematikk og engelsk. Hun refererer til det å ansette lærere som en «kabal» hun er nødt til å få til å gå opp, for å understreke hvor vanskelig dette er. At hun nevner dette når jeg spør henne om ansettelse av musikk lærere, gjør at det kan antydes at de fagene hun omtaler som «kjernefagene» er de hun føler seg pålagt til å prioritere først i ansettelse av lærere. Hun påpeker også at det er fordi hun skal nå målene i Kunnskapsløftet. Det at hun påpeker hvordan det blir en avveining hvilke

andre lærere hun ansetter kan antyde at andre fag utenfor «kjernefagene» ikke har like stort behov for kompetanse.

Prestasjonskrav gjennom læreplanen.

Når skolelederen omtaler læreplanen settes den ofte i relasjon til det å prestere godt og nå de målene som er satt. Når skoleleder 5 omtaler et av deres satsningsområder, mobbing, sier han dette:

«(...) mobbing er et så viktig tema, og er så ødeleggende for menneskets utvikling ... tar vi formålsparagrafen med at vi skal hjelpe og støtte til å skape gjengs mennesket så det heter i læreplanen så er det et ganske så viktig samfunnsoppdrag at vi faktisk hindrer mobbing disse tingene hindrer elevene i å utfordre seg selv. og så klart det vill vært fall skapt dårlige resultater hvis vi ikke har fokus på det.» (skoleleder 5)

Når han omtaler deres satsningsområde, mobbing, skildrer han hvordan en av egenskapene vi ønsker at elevene skal gå ut av grunnskolen med er at de er blitt et «gjengs menneske». Han viser gjennom dette utsagnet et tydelig fokus på gode resultater. I tillegg til at arbeid med læreplanen kan fremme dette. Skoleleder 2 har en et litt annet syn på dette:

«(...) jeg har hatt en filosofi på mitt forrige arbeidssted ... vi må kunne se hele eleven.. vi valgte på en måte å være litt ... hva skal jeg si litt ulydig i forhold til at vi hadde masse mer sangsamlinger og mye mer kunst og håndverk enn det som det kanskje står i læreplanen.. men igjen så fikk vi resultater på nasjonale prøver ... at vi turte å se hele eleven og turte å satse på musikk, dans og drama, kunst og håndverk i tillegg til å gjøre de andre tingene gjør at elevene ble gode.» (Skoleleder 2)

Skoleleder 2 viser gjennom dette utsagnet hvorfor han også har fokus på gode resultater, blant annet gjennom nasjonale prøver. I tillegg til et elevfokus som omfatter «hele eleven», og at dette gjør elevene «gode». Han antyder også hvordan større fokus på praktisk-estetiske fag fremmer gode resultater.

Læreplanen og elevene

Når jeg spør skoleleder 4 om hva som er det beste ved å være skoleleder forklarer hun hvordan det beste er det å se at elevene går ut fra skolen og ha «lært for livet». For at elevene skulle kunne ha lært for livet påpeker hun:

«(...) og da er det også å oversette disse herre tøffe kravene i opplæringsloven eller i læreplanen.. oversette den til noe som gir motivasjon og mestring» (Skoleleder 4)

Gjennom utsagnet over viser Skoleleder 4 hvordan hun føler på et ansvar som skoleleder, at hun er ansvarlig for å forholde seg til opplæringsloven og læreplanen. Hun påpeker også hvilke krav hun har til seg selv og sin egen skole, samt det å oversette disse målene slik at de skal gi motivasjon og mestring for hennes skolelever. Hun kan også fortelle hvordan hun ser musikkfaget gjennom Kunnskapsløftet:

«så det at musikken må være det å oppleve, kreativitet, mestring.. så jeg blir alltid så engstelig når det da tilslutt blir redusert, for det blir det i Kunnskapsløftet, med det rette blikket blir det plutselig mye teori.. også ser du lite av det samspillet. jeg synes det samspillet det er det som er så viktig» (Skoleleder 4)

Gjennom utsagnet kan man se hvordan skolelederen bryr seg om musikkfaget, og er litt engstelig for hvordan faget er fremstilt i læreplanen. Det kan virke som om hun mener musikkfaget burde få være det praktiske faget hvor elevene får lov til å være kreative og føle mestring, og at hun mener faget i Kunnskapsløftet fremstilles mer teoretisk en slik hun ønsker å se faget.

Lokal læreplan

Hos mine informanter var tankene rundt lokalt arbeid med læreplaner like. Alle synes å tenke at arbeidet ikke ga god nok kost-nytte verdi. Skoleleder 1 kan fortelle hvordan de på hennes skole ikke har noe særlig fokus på arbeid med lokale læreplaner. Hos dem overføres bare planene fra år til år. Skoleleder 2 forteller at hun «lurer» på om de har brukt for mye tid på lokale læreplaner, og at det kun førte til frustrasjon blant lærerne:

«(...) Vi brukte ... masse arbeid med det der, og så ble det liggende i en skuff... til syvende og sist, så kjøpte vi læreverk, og så ble det frustrasjon for læreverket passet ikke inn i forhold til de lokale læreplanene... så ble det bare på en måte bare glemt.» (Skoleleder 2)

Skoleleder 2 understreker hvordan de har brukt tid og ressurser på arbeid med læreplanene, men at de ikke blir brukt. Det virker som om temaene gjennom lærebøkene dominerer hvordan de ansatte ved hans skole skal arbeide, mer enn det læreplanene gjør. Her kan man også antyde hvordan han tenker det stjeler mye tid i forhold til kost-nytte verdi. Dette er skoleleder 3 enig i;

«(...) altså rett å slett at det har stjålet for mye tid fra annet arbeid og at vi kanskje kunne brukt tiden på å utvikle gode tema som kanskje favner, kanskje litt tverrfaglig» (skoleleder 3)

Skoleleder 3 antyder hvorfor hun er nødt til å arbeide med lokale læreplaner, men at hun ikke er helt enig i hvor stor verdi dette arbeidet har for skolen. Hun viser også et ønske om å arbeide mer tverrfaglig, men at det ikke er rom for det. Skoleleder 4 er helt enig i at lokale læreplaner tar for mye tid:

«(...) lokal læreplan, er over og ut for min del. Jeg har brukt så mye tid siden 2006 og utarbeide lokale læreplaner så det er ett ord, det ordet der vil jeg ha ut av vokabularet holdt jeg på å si.. vi trenger ikke lokal læreplan ... det er så mye departementet.. fordi at det er politisk sant ... i Finland sier de at skole er altfor viktig til at politikerne får blande seg inn ...» (skoleleder 4)

Gjennom dette utsagnet påpeker hun at lokale læreplaner er noe hun har vært nødt til å arbeide med, men ikke synes arbeidet har gitt nok tilbake. Hun påpeker også at hun virkelig ikke har lyst til å arbeide med disse planene flere ganger. Hun gir antydning til at dette er planer de kun må arbeide med siden de er politisk forankret, og hun mener skolen ikke er en organisasjon som politikerne burde blande seg inn i.

Til tross for at Skoleleder 2 var enig i at man bruker altfor mye tid på lokale læreplaner, påpeker han også at dette arbeidet kan være nyttig, med tanke på utstyr og lærebøker som trengs for å nå målene i planen.

«(...) vi kjøper inn et læreverk og så følger vi læreverket slavisk. også er det ingen av oss som reflekterer over hva som egentlig står i læreplanen ... da bruker vi sikker masse tid på å gå gjennom tema som en bokforfatter har laget og tenkt at det er viktig og som vi ikke helt hadde trengt å prioritere i det hele tatt, og hvis vi da hadde hatt en lokal læreplan ... så kunne vi brukt ressursene på en annen måte» (Skoleleder 2)

Han forklarer hvordan lærebøkene virker styrende for hvilke temaer som bli gjennomgått ved deres skole, og at noen av dem kanskje ikke er like viktige. Dette tror han kan stjele tid og ressurser de kunne ha benyttet på andre måter. Han mener at hvis fokuset hadde ligget mer på lokale læreplaner, kunne de kanskje unngått dette. Han kan også fortelle at han mener lokale læreplaner kanskje er viktigere i kunstfagene, siden kunst og kulturlivet rundt skolen er avhengig av hvor skolen ligger. Han tror også at mange sitter litt på vent til de nye læreplanene kommer.

Den nye læreplanen

At ordet «sang» er fjernet fra den nye overordnede delen av læreplanen, er et tema jeg valgte å stille spørsmål om i mine intervjuer. Det vil si at det ikke var et tema som utkrystalliserte seg selv gjennom deres utsagn. Jeg har allikevel valgt å ta med dette temaet, da utsagnene skolelederne kommer med i denne sammenheng kan fortelle meg noe om hva slags holdning skolelederne har til faget. Gjennom dette temaet kan man antyde en forskjell i hvordan disse skolelederne ser på musikkfaget. Noen er veldig oppdatert i debatten om «sang» og andre har ikke fått med seg dette. Jeg valgte å stille alle skolelederne spørsmål om de har fått med seg denne debatten, da debatten har florert i media ukene før intervjuene. Skoleleder 5 omtaler temaet på denne måten:

«(...) jeg må bare si at egentlig så er det kanskje litt forunderlig når du sier det akkurat når du sier det i musikkammenheng ... antageligvis vil vi se igjen ... den. når de begynner på den, ikke bare den generelle delen men den vanlige fagdelen utav dette ...» (Skoleleder 5)

Gjennom dette utsagnet viser han at han ikke prioriterer å følge med på endringer som skjer i musikkfaget. Han synes det er litt merkelig at dette er fjernet, hvis det ses i lys av musikkfaget, men viser ingen tegn til at dette uroer han. Han påpeker videre:

«(...) jeg har ikke noe tro på at det vil forsvinne, men ja.. jeg synes jo det er forunderlig at det ikke hører hjemme i noen sammenheng da» (Skoleleder 5)

Dette viser igjen at dette er noe som ikke vekker uro hos skolelederen, og at han ikke har så mange tanker rundt det som står om musikkfaget i den nye planen. Skoleleder 1 hadde derimot fått med seg debatten om sang, og forteller at hun synes det er viktig med sang i skolen:

«jeg synes det er veldig viktig at de får lov til å synge ... i fellessamlingene ... presenterte elevrådet vårt forebyggende arbeid mot mobbing ... da sang vi alle sammen og det er veldig viktig. jeg synes fellessang er veldig viktig» (Skoleleder 1)

Gjennom dette utsagnet viser skolelederen hvorfor hun mener det er viktig med sang i skolen. For utenom dette, tar hun ikke noe særlig stilling til om det burde stått i læreplan eller ikke. Ved å trekke inn hvordan de synger i fellessamlinger og som forebyggende arbeid mot mobbing, antyder hun at hun at sang ikke kun inngår i musikkfaget, men også kan brukes til andre formål. Noe Skoleleder 2 også påpeker:

«(...) jeg mener sang er utrolig viktig både som ett sosialt media ... men i forhold til språklig bevissthet for små barn, med sang og rim og regler. veldig, veldig, veldig viktig.» (Skoleleder 2)

Skolelederen viser, som skoleleder 1, hvorfor han mener sang i skolen er veldig viktig, og hvordan sang ikke kun inngår i musikkfaget, men også som andre formål. Gjennom utsagnet kan man antyde at skolelederen synes det er viktigere hos «små barn», noe som kan gjenspeile at skolelederen jobber på en barneskole og har fokus på barnetrinnet. Skoleleder 3:

«(...) altså kunstfagene er nevnt altfor lite i det nye planverket. Det er jo litt bekymringsfullt da ... det er kjempeille hvis disse tingene ikke blir fokusert i planen ... det betyr jo at vi blir nødt til å tolke inn det som ikke ligger der ... jeg synes det burde vært skrevet mye mer om hvordan du kan bruke kreative arbeidsmåter for å på en måte fremme læring da»

Skolelederen viser interesse for kunstfaget, men antyder læreplanene ikke omtaler fagene nok. I tillegg at det som står i planen er for lite konkret. Hun gir inntrykk av at ansvaret blir flyttet over på skolen, og at de må tolke og lese mellom linjene for å skjønne hva elevene egentlig skal gjennom. Hun har ønske om bedre forklaringer på hvordan man kan benytte kreative arbeidsmåter.

Skoleleder 5 viser stor frustrasjon rundt debatten, og omtaler den slik:

«(...) det var detaljert det.. hva mener de med at de har fjernet sang i fra læreplanen vi har jo ikke fått en læreplan enda ... men den generelle delen hadde ørten ting ... Det er kompetansemålene som er viktig.. kjerneelementene i faget musikk ... de er så engstelig ... at vi begynner å pirke på de små detaljene.. du får ikke sangen ut av folket, beklager, men jeg tror ikke du får sangen ut av musikk lærerne ...» (Skoleleder 5)

Hun antyder her at hun mener denne debatten var usaklig, og at hun mener at sangen ikke kommer til å forsvinne ut av skole uansett. Hun stiller også spørsmål til hvordan man kan holde på med musikk uten at sang blir med, og understreker videre hvordan hun synes «sang er en viktig bit i musikken det».

Skoleleder 5 understreker sine meninger med debatten om sang i læreplanen slik:

«(...) kan ikke musikken få lov å ha en egenverdi og det er jo mitt ankepunkt egentlig, på en del. det er akkurat som fagenes egenart forsvinner fordi vi skal være noe i kraft av noe annet.

mens jeg skulle ønske at formålet for musikkfaget, er det som blir satt i sentrum og i fokus.»

(Skoleleder 5)

Gjennom dette påpeker hun at hun synes denne debatten er unødvendig, siden det ikke har kommet en læreplan i musikk enda. Hun mener det er formålet med musikkfaget som burde stått i fokus og fått omtale når den kommer. Hun antyder hvordan hun mener alle fagene skal ha en egenverdi i seg selv og ikke alltid sammenlignes å settes opp mot andre ting.

Skolelederen viser senere i intervjuet hvordan hun mener musikkfaget er viktig, men ikke like viktig som de andre fagene:

«(...) det at det jeg sier er at musikk er ordentlig fag.. altså man må ikke sitte og gradere her altså, nei ... hvis du har fem kroner sant du skal klare deg i livet så du må bruke ett par kroner til å kjøpe mat og du må ha et sted å bo å du må sånn.. men hvis man har en siste krone, vil jeg bruke den til å kjøpe meg en rose.»

I dette utsagnet motsier skolelederen seg selv noe. Først antyder hun at musikk er et viktig fag, og er like mye verdt i forhold til de andre fagene i skolen. Til tross for dette, sammenligner skolelederen faget med en rose man bare kjøper hvis man har råd til dette. Gjennom metaforene kan det se ut til at hun mener det er andre ting som kommer først i denne rekken, sånn som et sted å bo, og mat. Med disse eksemplene kan det virke som om skolelederen ser andre fag som mer nødvendig. Årsaken bak dette kan jeg selvfølgelig ikke fastslå ut fra dette utsagnet.

Skoleleder 2 påpeker hvordan han er glad de har noen som kan tale for de praktisk-estetiske fagene i prosessen frem mot en ny læreplan.

«(...) jeg er veldig glad for at Ludvigsen har skrevet det han skrev, jeg vet at Ludviksen ville ha mer praktisk estetiske fag inn, men regjeringen måtte jo sette sitt preg på det, og da ble det fjernet ... så, skal vi være rampete. vi skal synge som bare juling selv om det ikke er nevnt sang i den nye fagplanen» (Skoleleder 2)

Skoleleder 2 viser at han er oppdatert i debatten, og at han ikke synes noe om at «sang» er fjernet fra planen. Han viser også tillit til Ludvigsen-utvalget, og måten han synes utvalget fremmer og omtaler de praktisk-estetiske fagene. Ved å trekke inn Ludvigsen-utvalget på denne måten, viser han hvorfor han mener de ikke har nok fokus på de praktisk-estetiske fagene. Han påpeker også at han har tenkt at de skal gå mot strømmen, og demonstrere med å synge ekstra mye, på bakgrunn av denne fjerningen. Han understreker enda en gang hvordan

han ikke liker at de har fjernet «sangen» fra de generelle delene, og hvordan han har lit til Ludviksen-utvalget slik:

«Ja, det liker jeg lite. men de har gjort det ... Ludviksen som ser på at vi må se på eleven på en helt annen måte, på en mye breiere måte enn at vi bare skal øve seg på algoritmer, og regning for å kunne ta nasjonale prøver» (Skoleleder 2).

Her understreker skoleleder enda en gang, sin tillit til Ludviksen-utvalget, og hvordan de ser eleven på en annen måte. Ved å trekke inn nasjonale prøver som et moteksempel til hvordan Ludviksen-utvalget ser eleven, kan det se ut som om skolelederen mener denne politiske forankrede prøven ikke har rett fokus, og at den politiske satsningen har feil fokus.

Nasjonale prøver

Nasjonale prøver var også noe som ble omtalt av alle skolelederne, og gjerne før jeg selv brakte inn emnet. Skoleleder 1 brakte inn temaet da det ble snakk om hvordan de arbeidet med musikkfaget ved deres skole. Hun kunne fortelle hvordan de hadde vært på kurs med Anne Bamford, og blitt kjempeinspirert. De hadde forsøkt å begynne å jobbe med musikkfaget, men at de bare «slipper det», og ikke klarer å fortsette å jobbe med dette. Jeg stilte da skolelederen spørsmålet hvorfor hun trodde det var slik, og fikk dette svaret:

«(...) det er jo kanskje politiske føringer ... vi er ikke fornøyd med resultatene.. på nasjonale prøver ... vi sammenligner oss med andre land.. også tror man at det er det som er oppskriften at vi skal sette inn støtet der.. mens det virket som at på de skolene hun hadde jobber på i England.. man kan få opp resultatene i lesing og skriving.. hvis du legger vekt på de praktisk estetiske fagene, og at de er mer opplever mestring der ...» (Skoleleder1)

Sitatet understreker hvordan skolelederen føler hun får politiske føringer, og kjenner på presset med å prestere godt i fagene som blir fokusert på i nasjonale prøver. Til tross for at hun viser at hun forstår at det kan være viktig med satsning på de praktisk estetiske-fagene. Hun viser hvordan strevet etter å prestere godt og de politiske føringene hun føler på, overstyrer at skolen hadde et ønske og interesse for å jobbe mer med praktisk-estetiske fag etter foredraget med Anne Bamford. Gjennom utsagnet nevner hun nasjonale prøver, noe som de andre skolelederne også gjorde. Skoleleder 3 omtaler prøvene slik:

«jeg har et kjempeavslappet forhold til det.. men jeg spør meg selv om at vi bruker mye ressurser på eller mye ti og ressurser på det, og om vi får igjen det vi egentlig legger i det. det er jo ikke jeg helt sikker på ... også er det fokus på disse andre fagene» (Skoleleder 3)

I dette utsagnet forteller skoleleder at hun har et avslappet forhold til nasjonale prøver, men at hun ikke føler de får nok igjen for arbeidet. Hun kan senere fortelle hvordan hun synes at det kan være nødvendig i bruk i foreldresamtaler, men ellers unødvendig. I tillegg påpeker hun at det ikke er fokus på «disse andre faga», som da må være de praktiske og estetiske-fagene hun påpeker ikke blir målt gjennom nasjonale prøver. Hun utdyper videre:

«(...) Jeg kartlegger jo elevene, så jeg trenger ikke nasjonale prøver for å vite hvor elevene er. Sånn faglig.» (Skoleleder 3)

Igjen understreker hun at hun mener det er unødvendig å bruke tiden på dette, da hun allerede kartlegger elevene.

«(...) ja, der er en klar forventning til at nasjonale prøver tas med i, jeg vet ikke om du kjenner til det men vi blir fulgt opp av kommunen, ja, sant, så da er det jo noen representanter fra vårt neste ledd i kommunen som er ute sammen med oss, og da møter vi, skolen sine representanter, kommunen sine representanter, vi har foreldrerepresentanter, vi har elev representanter og der alle sier noe om skolen sitt arbeid om noen spesielle områder innenfor læringsaktivitet, hvordan dette fungerer og hvordan vi får dette til ... nasjonale prøver, eksamensresultater ... altså konkurranse poengene på slutten av året ... det danner grunnlag for hva er det vi må satse på her» (Skoleleder 5)

Skoleledere 5 omtaler at nasjonale prøver og eksamensresultater danner grunnlaget for hva skolen skal satse på. Han viser også til at det er klare forventninger fra kommunen til disse resultatene, og at disse skal tas med i en videre vurdering for å finne deres satsningsområder. Han forklarer også hvorfor det ikke bare er skoleleder som skal ta disse i betraktning, men at det er et samarbeid mellom skoleleder, lederteam, representanter fra kommunen, elevene og foreldrerepresentanter.

4.3.2 *Kommunale styringer.*

Gjennom utsagnet over vises det at skoleleder 5 omtaler kommunen når nasjonale prøver blir et samtaleemne. Han var ikke den eneste som omtalte kommunen i løpet av intervjuet. Alle skolelederne kom inn på temaet av seg selv, men i ulike sammenhenger. Kommunen ble omtalt mest i sammenheng med satsningsområder.

Kommunale satsningsområder

Skoleleder nummer 4 kommer inn på dette med satsningsområder på denne måte:

«vi har en fagavdeling så er veldig på, ... og de er på i forhold til det pedagogiske så vi har ett satsningsområdet ... politisk forankret ... det er klare målsettinger om hvor vi skal og vi har ett sosiokulturelt lærings syn.. det er faktisk definert i kommunens skoler ...» (Skoleleder 1)

Skolelederen omtaler samarbeidet med kommunen, og forklarer hvorfor deres satsningsområder på skolen er kommunalt forankret. Han mener de har en fagavdeling som setter et press på at skolen skal forholde seg til satsningsområdene, og at de skal nå målene kommunen har satt for sine skoler.

Alle skolelederne kan fortelle at de følger kommunens satsningsområder. Skoleleder 3 kan også fortelle hvordan kommunen har fire ulike standarder de kan velge mellom. Hun kan også fortelle at:

«(...) de er jo opptatt av at du skal ha de formelle kravene i orden ... for de har nok mer fokus ... på de formale fagene på norsk og matematikk og engelsk ... sånn at det har jo kanskje satt disse andre fagene litt sånn på vent ... så da er det kanskje litt opp til ledelsen på de ulike skolene og på en måte løfte dette frem selv da ...» (skoleleder3)

Med denne ytringen kan det virke som skolelederen kjenner på prestasjonskravene til kommunen når det gjelder fagene norsk, matematikk og engelsk. Skolelederen antyder også at det er disse fagene kommunen har fokus på, og at det går ut over de andre skolefagene. Hun reflekterer høyt over denne situasjonen, og kommer fram til at det kanskje burde være skolelederne, eller ledelsen som trekker frem de andre fagene. Skoleleder 1 har også kjent på at kommunen satser på særlig matematikk og norsk:

«(...) det er veldig viktig med musikk i skolen. men jeg ser jo ... at vi får endel føringer om å følge kommunen sine satsningsområder fordi at vi blir fulgt opp ... og da er det jo på en måte lesing og skriving som har vært i fokus også har det, det tar veldig tid ... og hvis vi skal jobbe med det og få implementert den så må vi bruke mye utviklingstid på det ... det har liksom ikke vært rom for det ...» (Skoleleder 1)

Skolelederen påpeker at hun mener det er viktig med musikk i skolen, men at føringene kommunen gir om arbeid med lesing og skriving ikke gir mulighetene til det. Hun påpeker hvordan arbeidet med kommunens satsningsområder tar opp det meste av tid, og det derfor er vanskelig å ikke satse på det, da de også følges tett opp i forhold til dette. Skoleleder 1 trakk

også inn kommunen da jeg spurte om hun hadde vært og sett inne i timene til de ulike fagene. Hun svarte på dette slik:

«vi har skolevandring så da vandrer vi på ett bestemt tema gjerne som lærerne har vært med å bestemme ... det har ikke vært musikkundervisningen. det er det jeg sier at vi følger liksom kommunen sine satsningsområder så vi har fokusert på lesing, og gjerne læresamtalen.. oppstart av en time eller. sånn klasseledelse du så på.» (Skoleleder 1)

Her forteller skolelederen hvordan hun bruker å være med på skolevandring, hvor de vandrer etter ulike temaer de har blitt enige om i personalet. Hun påpeker at de som regel har vandret etter temaer fra kommunens satsningsområder. Det kan virke som de gjør dette for å følge opp arbeidet med satsningsområdene. Hun forteller også at dette aldri har handlet om musikkfaget. Her antyder hun at det ikke har vært noe fokus på musikkfaget gjennom kommunens satsningsområder, og at musikkfaget blir nedprioritert når det gjelder oppfølginger. Skolevandring brukes for å finne ut hva som foregår i de ulike fagene, eller hvordan skolen jobber med satsningsområdet for å vurdere egen læringspraksis. Skolelederen viser her hvordan de ikke prioriterer å vurdere deres læringspraksis i musikkfaget, og med dette at vurdering av musikkfagets undervisning ikke er viktig.

Samarbeider

I intervjuet ble det snakk om ulike samarbeid, og siden skolelederne er ansatt i kommunen ble det snakk om samarbeidet mellom skolen, og kommunen. Skoleleder 2 omtaler samarbeidet slik:

«vi har en utrolig flott fagavdeling på, et system rundt opplæringen i kommunen, og vi som skole kan be om hjelp og råd og veiledning når det er noe. for at vi ønsker å forske litt på egen praksis eller om vi trenger helt konkret hjelp når vi står fast. eller at vi ikke kommer videre i noe utvikling eller om det er leseresultater på skolen som er dårlig, ... kommer de og stiller kritiske spørsmål, og hjelper oss videre hva er det vi kan gjøre annerledes for å forbedre leseresultater» (Skoleleder 2)

I dette utsagnet viser skolelederen at han føler en tillit til fagavdelingen i kommunen. Gjennom denne tilliten viser skolelederen hvordan de kan tørre å spørre etter hjelp, og at de får den hjelpen de trenger. Skolelederen viser også at han kjenner på prestasjonskravet i fagene de blir testet i.

«altså jeg tror nok at det er en felles forståelse ... vi er jo på en måte enig i tanken på det da, men så lenge de gir ressurser og de åpner opp for at du kan søke topp resurs så blir det jo veldig vanskelig å ikke teste elever for å få på en måte topp resurs for du vil sikre deg resurser ... » (Skoleleder 1)

Skolelederen mener kommunen og skolen har en felles tanke, men at det ikke alltid gjenspeiles når det blir snakk om ressursfordeling og økonomi. Skolelederen antyder at det deles ut ressurser som ikke strekker til, og at dette gjør at det blir en kamp om flere ressurser. I denne kampen om ressursene, tester kanskje skolelederen elevene på feil grunnlag.

Økonomi

Skoleleder 2 påpeker at de også blir målt opp mot for eksempel hvor mange datamaskiner skolen har per elev, og at han føler seg nødt til å prioritere ressursene på dette før han vurderer andre ting. Skoleleder 4 kunne fortelle hvordan hun også føler de ofte har samme tanker, men: *«jeg famler mye mer i forhold til økonomibiten ... for der får vi noe penger som alltid er for lite»* (Skoleleder 4).

Ved å fortelle at hun «famler mer i forhold til», påpeker hun hvordan hun har tanker rundt andre ting enn den økonomiske biten, men det økonomiske gjør henne mest usikker. Hun påpeker også hvordan hun i en kommune hun hadde mer friheter til å prioritere selv når det kom til ulike innkjøp. Hun forteller at hun ikke kunne ha gjort det samme i denne kommunen, og at hun føler noe «holder oss nede» (skoleleder 4). Det at hun forteller dette gjennom vår samtale om skoleøkonomi og ressursfordelinger, viser at hun føler på styringer fra kommunen med tanke på hva de kan bruke pengene på i skolen. Hun forteller også hvordan hun ikke er så veldig opptatt av mengden penger, men hvordan handlingsrommet hennes er i forhold til disse pengene. Ved å påpeke dette, kan det virke som om skolelederen føler hun ikke har det handlingsrommet hun skulle ønsket, og at hun på en eller annen måte blir styrt i hvordan hun skal fordele ressursen innad i skolen. Igjen motsier denne skolelederen seg selv noe da hun forteller:

«(...) det kan være at jeg er blind og døv for det.. fordi det er mitt handlingsrom hvordan jeg organiserer, og bruker ressursene for å nå de målene jeg ønske»

Først kan skoleleder fortelle hvordan hun føler noe «holder oss nede», og hvordan hun ikke føler på at hun kan kjøpe akkurat det hun ønsker. Hun får visse føringer i handlingsrommet. Gjennom utsagnet over kan det derimot virke som om hun mener det ikke er noen styringer eller føringer. Hva som gjør at hun virker motsiende, kan man ikke si helt sikkert. Det kan

virke som hun føler hun blir holdt tilbake, men at hun ikke ønsker dette. Hun mener handlingsrommet opp mot ressursfordelingene er hennes, men at det kanskje ikke alltid er på denne måten.

Det kan virke som om Skoleleder 3 ikke er helt enig i dette. Hun kan forklare at hun mener de har «ganske stort spillerom» (Skoleleder 3). Dette viser at denne skolelederen ikke kjenner på noe særlig press mot den økonomiske biten, og innkjøp av utstyr. Jeg mener dette har noe med hvilken person denne skolelederen er, og hvordan man tar inn momenter i den diskursen man er en del av. Jeg mener det har noe med hva som er det viktigst for de ulike personene. Er det å leve opp til forventningene i forhold til målinger, eller handler det om å gjøre det beste for elevene? Skoleleder 3 forteller også hvordan kommunen er veldig opptatt av det digitale:

«(...) for de ønsker en del digitale ... hjelpemidler ... dær kan du koble det på med musikk ... men det er klart at det koster penger med disse programmene.» (Skoleleder 3)

Hun antyder at kommunen er opptatt av digitale verktøy, og forsøker å vise at dette kan jo også være en fordel for musikkfaget. Hun viser også hvordan hun er klar over at dette tar mye av budsjettet.

4.4 Musikkfaget

Jeg kom til mine informanter som masterstudent i musikkpedagogikk, for å intervju dem om musikkfaget ved deres skoler. Materialet jeg har fått fra disse intervjuene gjenspeiler ikke dette. Selv om jeg stilte skolelederne spørsmål om musikkfaget, var det dessverre slik at skolelederne ofte valgte å svare mer generelt om utviklingsarbeidet ved deres skoler.

Skolelederne var mer fokusert og dominert av de to første hovedtemaene jeg har omtalt. Til tross for dette, var det noe som gikk igjen da skolelederne omtalte musikkfaget. Det var i hovedsak det jeg omtaler som diskursive rommets «befolkning» og det diskursive rommets rammefaktorer, som kom frem gjennom våre samtale om musikkfaget. Jeg ser musikkfaget som et moment i den diskursen skoleleder står inne i. Det at skolelederne velger å ikke omtale musikkfaget, viser kan fortelle noe om hvordan vektleggingen av faget er i grunnskolen. Slik jeg ser, det stiller skolelederne seg nærmere de momentene i en diskurs som de har mer fokus og domineres mer av. Skolelederne stiller seg altså lengre unna musikkfaget.

4.4.1 Kulturelle samarbeider

I samtale med mine informanter om musikkfaget dukket ulike samarbeider opp. Det kan gjennom noen utsagn virke som disse samarbeidene avhenger av kommunen. Skoleleder 1 omtaler musikalske samarbeid på denne måten:

«(...) alltid påpasselig når de kommer tilbud fra kommunen om orkesterlære for eksempel, at vi takker ja til det.. det er jo et veldig flott tilbud som kommer og via kulturskolen alla rikskonsertene så det er vi jo alltid med på ...» (Skoleleder 1)

Her kan det virke som om skolelederen setter stor pris på tilbudene skolen får opp mot musikkfaget. Hun antyder også at dette er tilbud hun får gjennom kommunen, og ikke tilbud hun oppsøker selv, noe som gjør at dette samarbeidet avhenger av kommunen. Her kan jeg se hvordan kommunen og rikskonsertene er en del av det diskursive rommet skolelederen taler gjennom.

4.4.2 Elevene

Elevene blir også omtalt flere ganger når skolelederne omtaler musikkfaget. I samtale med skolelederen om hva som er viktig med musikkfaget, står elevene naturligvis sterkt i sentrum.

«altså det samler elever på tvers av kulturer, på tvers av handicap, på tvers av mange ting på en måte. Sånn at det er veldig samlende for skolen da.» (Skoleleder 3)

Skoleleder 3 viser at hun mener musikkfaget er viktig for elevene, og kan virke samlende. Hun viser også hvordan hun er opptatt av elevene med ulike handicap. Dette kommer nok av at denne skolelederen arbeider på en skole med en avdeling kun for barn med ulike handicap. Hun kan også fortelle at de har satt ulike samarbeid, blant annet med musikkskolen i forhold til disse elevene, noe som viser at hun fokuserer på disse elevene. Skolelederen viser også til at musikken og samspillet er viktig for deres skole. På bakgrunn av at de har denne avdelingen:

«Det er enklere å ha disse elevene inn i klassen ... og på en måte legge litt til rette for samhandling og samspill mellom alle elevene ... jeg har vært veldig opptatt av at de som kan være knytta mot en klasse, de er mye mot klasse ... er en del av det fellesskapet» (Skoleleder 3)

Skolelederen understreker igjen at hun bruker musikkfaget til å samle alle elevene. Det kan virke som om hun bruker musikken som en mulighet til at elever med ulike handicap kan delta sammen med de andre elevene, og føle at de er en del av et fellesskap. Hun viser at disse

elevene er med henne i ulike beslutninger ved at hun trekker dem frem i spørsmål om musikkfaget.

I intervjuene ble også andre elevgrupper trukket inn, da det ble snakk om hvorfor det er viktig med musikk i skolen. Skoleleder 5 forteller:

«(...) hvis jeg tenker litt på disse her bajasene opp igjennom tidene og sånn så er det klart ... det at de får forsøke seg å spille i band for eksempel. gjør jo at noen synes det er veldig mye kjekkere å være på skolen ...» (Skoleleder 5)

Når skolelederen snakker om musikkfaget, tenker han på at faget bidrar til trivsel. Han mener faget er bra for elevene han omtaler som «bajasene», og at faget kan bidra til at disse elevene trives bedre på skolen. Når skoleleder 3 omtaler faget, kan hun fortelle at:

«Mer sånne praktiske måter å jobbe på, jeg tenker at det blir bare viktigere fremover, jeg tror at vi kunne ha tjent på det i forhold til en del av de urolige elevene» (Skoleleder 3)

Skolelederen antyder at det er lettere å engasjere de elevene hun omtaler som de «urolige elevene» gjennom praktiske arbeidsmetoder. På bakgrunn av dette vises det hvorfor hun mener faget er viktig for å kunne møte denne elevgruppen.

Flere av skolelederen påpeker hvordan de er nødt til å se «*hele eleven*» eller «*hele mennesket*» (Skoleleder 2,4 og 5). Skoleleder 5 kunne fortelle:

«jeg tenker den hele eleven dreier seg om mer enn å bare være en elev, ett menneske og det å ... ha teorirettede fag ... skolen skal ha en god blanding av dette.. så er dette et kreativt fag. og det har jo vært pekt til forskning for eksempel som dette som de kaller for wow-effekten, og det at det å jobbe med kreative fag for mange elever er det faktisk en tilnæringsmåte som gjør at de lykkes også bedre i andre fag.. så viktigheten av at alle elever finner ett eller annet område å mestre og lykkes med» (Skoleleder 5)

Skolelederen påpeker at han mener at eleven er mer enn de teoretiske fagene, og at det derfor burde være en god blanding mellom praktiske og teoretiske fag. Han påpeker også at han kjenner til forskning som kan vise til at elevene lykkes bedre i teoretiske fag hvis de jobber mer med de kreative fagene. Han viser også til viktigheten med at elevene finner et sted i skolen hvor det er noe de mestrer og lykkes med. Det kan se ut som om at skolelederen gjennom dette utsagnet mener at de kreative fagene legger til rette for at flere elever får kjenne på mestringsfølelsen.

4.4.3 Lærerne

Skolelederne snakket også om lærerne gjennom samtalene om musikkfaget. Skoleleder 3 kunne fortelle hvordan det er vanskelig å finne noen som har lyst til å være kun musikk lærer.

«(...) det er veldig få som har lyst å være musikk lærer ... 50 eller 100%. det har jeg ikke opplevd egentlig ... jeg tror det er fordi de opplever at det er veldig krevende sant.. kanskje ikke kjenner alle elevene rundt deg også skal du på en måte undervise i ett fag som krever ganske mye i form av. altså det må jo organiseres litt for at det skal flyte da.» (Skoleleder 3).

Skolelederen viser til hvordan det kan være vanskelig å ansette musikk lærere, da hun har erfart at de fleste ikke ønsker å være kun musikk lærer. Hun antyder at det er et krevende fag å undervise, og at faget krever gode relasjoner mellom lærer og elev. Hun mener faget krever mye organisering for at elevene skal få mest mulig ut av faget. Hun viser at hun må ta i vurdering at faget er krevende når hun skal ansette lærere. Det kan virke som om hun mener faget ikke er for alle å undervise, da det krever veldig gode relasjoner til elevene, noe flere skoleledere også viser til gjennom spørsmål om ansettelse av lærere. Skoleleder 5 omtaler hva han er ute etter i en musikk lærer slik:

« i utgangspunktet så er det selvfølgelig musikkfaglig kompetanse, også må det tenke at det er et kreativt fag og da må det være en person som er i stand til å formidle og gjennomføre type kreative prosessen i klasserommet, en kan være så flink en bare vil på ett instrument eller flere instrumenter for den saks skyld og skjønne mye om komposisjon og notelærer og hva det måtte være for noe sant, men, hvis ikke du får til relasjonene med elevene og skape noe engasjement i forhold til, musikk og sang og instrument, ja. så er det feil person. i en skolesammenheng» (Skoleleder 5)

Skolelederen viser hvordan han vektlegger kompetanse, men at dette ikke er avgjørende. Han påpeker også hvordan musikk lærerens personlighet spiller inn når han skal ansette en musikk lærer. Her kreves det en person som er i stand til å formidle noe til elevene. Det må være en allsidig person, og trenger ikke være veldig god på et instrument så lenge vedkommende har gode relasjoner til elevene. Den gode relasjonen kan være med på å engasjere elevene. Skoleleder 3 omtaler det samme og forklarer hvordan det handler om at *«læreren må klare å legge til rette for et trygt miljø for utprøving» (Skoleleder 3).*

Skolelederne antyder her at lærernes personlighet har stor påvirkning på hva som skjer i faget. Hun viser senere i intervjuet at denne personligheten spiller inn i andre tilfeller. Når skoleleder 3 skal ansette lærere, blir hun ekstra interessert når hun ser søkere med

musikkfaglig bakgrunn. Dette fordi hun tenker de er: «(...) *en type mennesker.. som jeg tror egentlig liker å formidle noe*» (Skoleleder 3). Hun viser gjennom dette at utdannelsen og bakgrunnen til lærerne hun skal ansette påvirker hennes beslutninger i stor grad når det kommer til ansettelse av lærere. Hun viser også til hvor mange i personalet hun har med ulike bakgrunn i musikk ved å ramse opp hvilke lærere hun har på de ulike trinnene. Det kan virke som om hun gjør dette for å prøve å understreke at musikkfaglig bakgrunn er noe som står sterkt hos henne

Gjennom intervjusamtalen med Skoleleder 2 forteller han hvordan mengden musikk i andre fag i skolen avhenger av personligheten til lærerne. Han demonstrere to ulike typer lærere for å understreke sitt poeng: «(...) *musikk kan brukes i alle fag. men så er det jo et fag som noen lærere føler seg veldig ubekvem med å ha ... men, der er også de lærerne som sier: God morgen alle sammen! nå skal vi synge 1-2-3, også sitter der 27stykker som begynner på hver sin tone. sjarmerende det også ... så det er veldig personavhengig*» (Skoleleder 2)

Her understreker skolelederen hvorfor han mener musikk i skolen er veldig personalavhengig. Han antyder at dette ikke har noe med kvalifikasjoner, men at det mer har med personlighetene til de ulike lærerne å gjøre.

Skoleleder 5 kan fortelle at de for tiden er i en litt uvanlig situasjon der tre av musikk lærerne på skolen har permisjon av ulike årsaker, noe som selvfølgelig gjenspeiles i musikkundervisningen. «(...) *musikkundervisningen ellers den, den bærer litt preg av dette ... så foreløpig så har den musikalen en pause.*». Han viser gjennom dette utsagnet at de ikke har noe ansatt en vikar i musikkfaget har ført til at de trapper ned, og ikke prioriterer musikkfaget utover oppsatte timeantallet, slik som de har gjort tidligere. Hva grunnen til dette er, kan jeg ikke si helt sikkert. Ut fra empirien jeg har lagt frem til nå kan jeg tenke meg at en av grunnene kan være de ulike styringene skolelederen får gjennom sin posisjon som skoleleder.

4.4.4 Rammefaktorer

Skolelederne trekker også ofte inn rammefaktorer når de omtaler musikkfaget. Jeg har allerede omtalt rammefaktorene gjennom første hovedtema «Skolelederne og deres skoler». Jeg vil derfor legge kort frem hvordan skolelederne omtaler disse opp mot musikkfaget.

En av skolelederne var, i en litt uvanlig situasjon da jeg intervjuet henne. Skolen hun jobber på var under ombygging, og elevene var for tiden delt på to ulike skolebygg. Denne situasjonen påvirket vår samtale, og skolelederen snakket mye om hvordan dette ga ulike

utfordringer. Hun kunne fortelle at 1. til 4. årstrinn ikke har tilgang på musikkrom, da de ikke har plass til det, men 5. til 7. årstrinn har tilgang på musikkrom, men at skolebygget er over mange etasjer «*så det er litt krunglete å komme seg fra rom til rom*» (Skoleleder 3). Hun antyder her hvordan situasjonen på deres skole fortiden ikke er ideell, og at denne rehabiliteringstiden påvirker musikkfaget.

«(...) vi har jo prøvd å prioritere å ha musikk da ... på første til fjerdetrinn er det ikke så enkelt, så der må vi ha utstyret også må vi bruke klasserommene ... så måtte vi jo dele opp utstyret da vi er på to skoler.. akkurat det er litt dumt da ...» (Skoleleder 3)

Skolelederen antyder at situasjonen slik den er på skolen deres nå ikke er ideell for musikkfaget. Hun forteller at hun prøver å prioritere faget, men at rammefaktorene ikke alltid gjør at det er like enkelt. Hun kan senere i intervjuet fortelle at hun har kjøpt inn ukuleler, da hun tenkte disse var enklere å ta med seg inn i klasserommene. Skolelederen viser at hun prøver i best mulig grad å legge til rette for god opplæring i faget, men at rammefaktorene gjør det vanskelig. Hun påpeker at hun er spent på å se hvordan det blir å ta seg inn i det nye skolebygget, og påpeker «*for der vil vi få masse spesialrom, som vi ikke har hatt før!*» (skoleleder 3), Gjennom dette utsagnet kan det virke som om skolelederen tror at bedre rammefaktorer har positiv påvirkning på undervisningen.

Skoleleder 2 påpeker også hvordan rammefaktorene spiller inn på undervisningen.

«(...) plassmangel ... det gjør jo selvfølgelig noe med samholdet på skolen, at vi må dele dem ... men akkurat sånn som det er i dag er mat og helse rommet det samme som musikkrommet det er to spesialfag som på ingen måte egner seg til å være i samme lokale, så det er nedprioritert på en måte, begge deler. fryktelig sted og lage mat, og ett enda dårligere sted og drive musikk» (Skoleleder 2)

Gjennom utsagnet viser skolelederen hvordan deres rammefaktorer påvirker skolen i ulike sammenhenger. Han kan fortelle at de ofte må dele elevene i to grupper grunnet plassmangel, noe som påvirker samholdet. Gjennom å fortelle dette, viser skolelederen at plassmangelen har stor påvirkning, og han mener dette ikke er til fordel for elevene på skolen. Han viser også hvordan plassmangelen går ut over musikkfaget, og at han føler at faget blir nedprioritert. Skolelederen viser igjen hvordan rammefaktorene har mye å si for undervisningen på skolen.

Skoleleder 1 jobber på en helt ny skole, med masse utstyr og alle mulige typer spesialrom. Hun påpeker:

«(...) Det skal vært fall ikke stå på utstyret for å si det sånn ... der er veldig, vi er veldig bra skodd.» (Skoleleder 1)

Gjennom dette utsagnet bekrefter skolelederen det de andre skolelederne mener, at rammefaktorene kan ha noe å si for ulike fag. Hun antyder også at det ikke er bare dette som har påvirkning, men at det ved deres skole legger rammefaktorene til rette for god undervisning.

Skoleleder 4 er helt enig. Rammefaktorene må være i orden for å sikre en god opplæring.

«(...) vi må ha utstyret i orden, vi må ha skikkelig utstyr. Så høytalerne de må låte riktig, og mikrofonene må være gode ... vi skal ha, det vi trenger for en god opplæring.»

Utsagnet understreker at rammefaktorene er viktige for at opplæringen i musikkfaget skal være optimal.

Skolelederne forteller at de prøver å legge til rette for god undervisning ved å kjøpe inn ulikt utstyr til musikkfaget. Skoleleder 3 forteller:

«(...) jeg kjøpte inn mange nye trommer også var jo intensjonen at noen skulle på en måte fange dette opp å jobbe videre med det ... men og det alltid har den spredningseffekten jeg tenker. Altså jeg må holde veldig tydelig fokus hele veien ... også må du jo skifte fokus noen ganger, og med en gang jeg da skifter fokuset så føler jeg at det fort kan skli litt tilbake igjen» (Skoleleder 3)

Skolelederen viser hvordan hun prøver å legge til rette for god musikkundervisning ved innkjøp av ulike typer utstyr. Hun understreker med dette utsagnet at rammefaktorer kan ha innvirkning på undervisningen, men at det ikke er tilstrekkelig. Her går skolelederen inn i en subjektposisjon som tydelig leder, for at et fokus skal holdes. Hun påpeker at leder av og til må skifte fokus, og at det hun har jobbet for lett faller inn i den gamle skolekulturen igjen.

4.5 Klargjøring av analyse

Gjennom kapittel 4 har jeg forsøkt å vise hvordan jeg gjennom en systematisk fremlegging av mitt empiriske materiale av fem skolelederes utsagn, har kartlagt de diskursene som ser ut til å komme til syne gjennom mitt materiale. Selv om det ikke kan se ut som en analyse, så er det nettopp det det er. Å systematisere materialet, å lete etter likheter og ulikheter, er nettopp det som er min analyseprosess. På samme måte som er vanskelig å skille mellom teori og metode i en diskursanalyse, så er det vanskelig å skille empiri og analyse. Temaene jeg har dannet

gjennom kapitlet er ikke i direkte sammenheng med de diskursene jeg har sett, men et forsøk på å legge frem intervjumaterialet på en mest mulig ryddig måte.

I arbeid med dette materialet har jeg flere ganger vært i tvil om hva jeg ser som diskurser og ikke. Det jeg i lang tid har kunnet se, er at det er noe som i stor grad styrer skolelederne. Gjennom systematiseringen har jeg identifisert en større diskurs som inneholder mange mindre temaer som kommer til syne gjennom intervjuet med skolelederne om musikkfaget ved deres skoler. Skolelederne snakker gjennom en diskurs jeg har valgt å omtale som «*en diskurs om styring*». I denne diskursen er det mange mindre temaer skolelederne synes å forholde seg mest til gjennom våre samtaler.

Gjennom mine sorteringer og systematiseringer, har jeg hatt det diskursive begrepet *moment* som et sentralt hjelpemiddel, da ulike momenter er det som definerer denne diskursen og «holder den sammen». Alle tegn i en diskurs er momenter som ses i relasjon til hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999). På bakgrunn av dette har jeg i lang tid tenkt at disse temaene var ulike momenter innenfor den store diskursen. Etter å ha sortert innholdet i disse temaene, innser jeg at disse også inneholder flere andre temaer. Jeg tenkte da at dette kunne være egne diskurser, men har innsett at disse temaene heller har vært min måte å sortere momentene.

4.5.1 En diskurs om styring

Jeg har valgt å kalle den store diskursen jeg har identifisert for «*en diskurs om styring*». Gjennom min analyse har jeg identifisert flere momenter som er en del av det diskursive rommet en i «*en diskurs om styring*». Diagrambegrepet omtaler alt som inngår i det diskursive rommet. Dette er ikke bare den materielle innredningen i et rom. Inn under dette begrepet kommer også de vev av relasjoner, tankemåter, tatt-for-gittheter, praksiser og autoritetsforhold som inngår i en sosial sammenheng (Schei, 2007, s.27). Dette omhandler også det materielle en skoleleder må forholde seg til; skolebygget, antall klasserom, instrumenter, pulter og annet utstyr. Her finnes også de personene som skolelederen må forholde seg til i diskursive rommet: lærere, elever, foreldre, de andre i ledelsen og alle andre personer skolelederen forholder seg til gjennom sin posisjon som skoleleder. Skolekulturen en skoleleder forholder seg til virker også styrende gjennom denne diskursen. Når jeg omtaler denne skolekulturen, tenker jeg på hvordan de ulike personene som befolker denne diskursen har ulike tatt-for-gittheter til hvordan skoleorganisasjonen skal være.

Ut i fra mindre sorteringer av utsagn kom to mindre diskurser opp til overflaten: «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» og «*en diskurs om skolelederens*

identitetsforhandlinger». Ved å omtale disse to diskursene som «mindre diskurser», ønsker jeg ikke å gi et bilde av at disse er små, for det er de ikke. Disse to diskursene er mindre i den forstand at inngår i den større diskursen; «diskursen om styring og påvirkning». På samme måte omtaler jeg «diskursen om styring og påvirkning» som en stor eller en større diskurs, kun for å understreke at denne diskursen er større enn de andre diskursene jeg omtaler.

Det er viktig å presisere at de mindre diskursene i stor grad overlapper hverandre, da de alle er innenfor samme diskursive rom. De inneholder en rekke momenter som er felles for alle.

Dette har gjort det veldig utfordrende å systematisere, og legge frem empiri og analyse i dette kapitlet slik at leseren skal forstå hvordan jeg kan se denne store diskursenes innhold.

4.5.2 En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger.

Gjennom diskursen «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» viser skolelederne hvordan de forholder seg til ulike politisk forankret styringsdokumenter, og prøver de er pliktige å følge. Her er de mest fremtredende momentene opplæringsloven, læreplanen, nasjonale prøver, kommunen, satsningsområdet og økonomi. Når skolelederne snakker om ulike temaer gjennom våre samtaler, viser de hvordan deres utsagn som skoleleder styres gjennom denne diskursen. I mange tilfeller i løpet av vårt intervju, diskuterer skolelederne disse momentene mot det å prestere godt og nå de kravene disse momentene setter. Innenfor denne diskursen kan det se ut til at skolelederne føler på et prestasjonskrav til å nå de målene som er satt i Kunnskapsløftet, å følge opplæringsloven, å prestere godt på nasjonale prøver, å bli fulgt opp av kommunen, og å danne satsningsområder for å nå disse forventningene og kravene.

4.5.3 En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger

Jeg har ikke bare sett hvordan «*en diskurs om styring*» og «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» kommer til syne gjennom mitt materiale. Jeg har også sett hvordan skolelederne selv, deres personlighetstrekk og utdanning ofte skinner igjennom i de ulike utsagnene. Dette har jeg valgt å identifisere som «*En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger*». Til tross for at denne diskursen kan identifiseres, kan det virke som om denne kun spiller inn på skoleledernes utsagn og mindre på deres handlinger. Når skolelederen handler innenfor «*En diskurs om styringer*» blir denne diskursen som oftest «overstyrt» av den andre mindre diskursen, «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*».

Siden skoleleders identitet ikke har vært et stort fokus hos meg gjennom min analyseprosess, kan jeg ikke si hvilke diskurser som definerer hvordan de ulike skolelederne ser seg selv. Det jeg kan se er hvordan der finnes «*en diskurs om identitetsforhandlinger*». Diskursen står hos de ulike skolelederne ofte svakere enn «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*», i en kamp om hvilke handlinger skolelederen prioriterer.

4.5.4 Diskursiv kamp

Innenfor diskursteorien er den diskursive kampen sentral. Denne kampen handler om at en diskurs er i stadig forandring i møte med andre diskurser. Her er det kampen om ulike definisjoner om hva som er akseptabelt, naturlig og gir mening innenfor en konkret situasjon som omtales (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det kan se ut som om de mindre diskursene jeg har identifisert, «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» og «*En diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger*» kjemper mot hverandre innenfor samme diskursorden. En diskursorden kan forklares som ulike diskurser som kjemper innenfor samme sosiale området (Jørgensen & Phillips, 1999). Innenfor de to ulike diskursene finnes det uskrevede regler for hvilke handlinger og utsagns som er naturlig, fornuftige eller nødvendige i en konkret situasjon. Krüger (1999) refererer Popkewitz (1991), som forklarer makt som noe som er strukturert gjennom disse innskrevne reglene i en diskurs.

4.5.5 Subjektposisjoner

Jeg har gjennom mine analyser sett hvordan skoleleder trer inn og ut av ulike subjektposisjoner. Skolelederne står naturligvis for det meste i en subjektposisjon som ledere ved deres skoler, og representanter for denne. Hvor de taler ut fra hva de mener er riktig, naturlig og selvsagt i sin posisjon som skoleleder, og i den konkrete intervju situasjonen hvor de er representanter for sin skole. Før jeg startet denne analysen trodde jeg skolelederne kun kom til å ha en subjektposisjon av gangen, men slik jeg ser det, inntar de andre subjektposisjoner i løpet av våre intervjusamtaler. Jeg har sett hvordan skoleleder også taler gjennom subjektposisjoner som for eksempel «kone», selv om de representerer sin skole.

Det mest interessante å se tilbake på i denne analysen, er hvordan jeg kom til mine fem informanter for å snakke om musikkfaget ved deres skole. Dette var ikke helt slik det ble. Disse fem skolelederne var så fokusert og dominert av «*En diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» at de snakket om skoleledelse generelt, selv om jeg stilte spørsmål om musikkfaget. Dette har jeg valgt å ta med meg videre i min diskusjon.

Kapittel 5: Diskusjon

5.1 Innledning

Det at musikkfagets plass i grunnskolen kan omtales som «kritisk» (Korsvold, 2014), er noe som gjør meg bekymret som forkjemper for musikkfaget. Gjennom denne studien har jeg intervjuet fem skoleledere for å få innsikt i hvilke diskurser som kommer til syne når vi snakker om musikkfaget ved deres skole. For å besvare problemstillingen hadde jeg valgt å stille spørsmål rundt tre tema i mine intervjuer. Disse temaene har vært veiledende i mitt arbeid, både gjennom intervjuene, og, sortering og systematisering av intervjuutsagn. De har på denne måten vært veiledende for hele studien, og vil danne utgangspunktet for dette kapitlet. Første tema omhandlet skolelederne selv og deres skole, andre tema: Skoleleders arbeid og prioriteringer, og tredje og siste tema: Musikkfaget. Gjennom disse temaene og en diskursanalyse ønsket jeg å få et innblikk i hva som påvirker skolelederens vektlegging av musikkfaget.

Etter innsamling av materialet fra mine intervju med skolelederne, ble materialet transkribert. I etterkant ble materiale systematisert og analysert ved hjelp av diskursanalytiske verktøy. I denne analysen kom det frem en rekke funn som jeg synes er oppsiktsvekkende. Skolelederne ser ut til å stå i en skvis når det gjelder prioriteringer og vektlegginger av ulike fag på skolen. Skolelederne får et stort press på å presentere godt i forhold til ulike krav og forventninger, og blir derfor nødt til å nedprioritere noen fag, til tross for at skolelederne selv mener fagene er viktige i elevenes opplæring. Det virker som om skolelederen ikke har rom til å prioritere slik de ønsker ved deres skoler, da de får alt for mye føringer på hva de skal bruke pengene til, hva de skal satse på, og hva de skal jobbe med på de ulike skolene. Dette ser jeg på som en av grunnene til at musikkfaget i dagens grunnskole blir nedprioritert, og mindre vektlagt enn andre fag. Jeg vil prøve å vise hvorfor gjennom dette kapitlet.

Hvis jeg ikke hadde gjort en diskursanalyse ville jeg kanskje funnet ut at de fleste skolelederne ser viktigheten av musikkfaget, jeg ville kanskje også sett hvordan det ikke gjenspeiles i hvordan de vektlegger og prioriterer ved deres skoler. Fordelen ved å ha gjort en diskursanalyse i denne sammenhengen, er at jeg har funnet noen av årsakene til at det ikke gjenspeiles i deres handlinger. Gjennom en diskursanalyse kan en avdekke og vise frem sosiale og kulturelle praksiser som mennesket styres og formes av, og utgjør rammeverket som handling springer ut (T.B Schei, 2010).

Gjennom dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for hvordan det kan se ut til at de diskursene jeg har kartlagt i min analyseprosess kan påvirke musikkfaget i grunnskolen.

Med tanke på at skolelederne hadde vanskelig for å snakke om musikkfaget, da de var så dominert av «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*», har jeg valgt å prøve å trekke ut de utsagnene som direkte omhandler musikkfaget gjennom denne diskusjonsdelen. Jeg vil også trekke inn hvordan denne diskursen, og at skolelederne taler gjennom denne diskursen kan han/hun innvirkning på hva som faktisk foregår i musikkfaget ved de ulike skolene.

Når benytter termen «kjernefagene», er dette fagene matematikk, norsk og engelsk. Jeg vil presisere at dette ikke er fordi jeg selv tenker på disse som «kjernefagene» i grunnskolen. Termen benyttes da det var slik en av mine informanter omtalte dem. Når jeg omtaler «Praktisk-estetiske fag», refererer jeg til musikk, kunst og håndverk, og kroppsøving. Når jeg benytter termen «ledelse», er det skoleledelsen jeg omtaler. Termen «skoleleder» benyttes fremdeles slik den har blitt gjort tidligere i oppgaven. Det er også viktig å presisere at når jeg omtaler skolelederne, sier jeg kun noe om skolelederne jeg har intervjuet. Ikke skoleledere i alle norske grunnskoler, da det er disse fems utsagn jeg har bygd min analyse på.

Noen av utsagnene jeg trekker frem gjennom denne diskusjonen har jeg omtalt tidligere i oppgaven. Jeg har valgt å gjenta disse da jeg mener de er med på å understrek mine funn gjennom dette forskningsprosjektet og verdt å understreke nok en gang!

5.2 Skolelederne og deres skoler

Innledningsvis dreide intervjuene seg om hvem skolelederne var og deres bakgrunn. Videre ble det stilt spørsmål om skolen de jobbet på, og deres rammefaktorer. Gjennom disse spørsmålene kom det frem flere interessante temaer jeg har valgt å omtale gjennom denne diskusjonsdelen.

Gjennom min forskning har jeg sett hvordan skolelederne og dens personlighet har innvirkning på deres utsagn og holdninger. Jeg har også sett hvordan skoleledernes utdanning i enkelte tilfeller kan ses igjen i deres utsagn. Det kan se ut til at utdanningen har noe å si for deres holdninger til musikkfaget men ikke er avgjørende. Jorhus-Lier(2012) påpeker at fagsyn (musikkfaget) iallfall hos lærere ikke kan gjenspeiles i deres utdanning, men henger mer sammen med deres identitet. Deres opplevelser, og personlig forhold til musikk spiller en større rolle (Jordhus-Lier, 2012).

Skolelederne viser gjennom ulike utsagn positive holdninger til musikkfaget i grunnskolen. Skolelederne påpeker blant annet at det er «(...) viktig med musikk i skolen» (Skoleleder 1). De påpeker også at dette handler om å se «*hele eleven*» og «*hele mennesket*» (Skoleleder 2,3 og 5?). Dette er en del av det fagsynet Jordhus-Lier (2012) påpeker at lærerne har. De mener også at faget skal berøre hele mennesket (ibid). Et opplæringssyn man også ser igjen i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Sæbø (2009) påpeker også hvordan «Prinsippene for opplæringen har ... en bred forståelse av elevens læringsutbytte, som inkluderer utvikling av både faglige, sosiale, kulturelle, estetiske og demokratiske kompetanser, det vil si en helhetlig læring og utvikling» (2009, s.49). Noe jeg tenker er det skolelederne mener når de omtaler det «hele menneske». Skoleleder 4 påpeker at musikkfaget er like viktig som alle andre fag, og at man ikke «*må sitte her og gradere*» fagene. Tiltross for dette kan det virke som om skolelederne ikke har nok handlingsrom til å vektlegge og prioritere etter egne ønsker. Hvorfor er det slik? Aadland et. al (2014) påpeker også gjennom artikkelen «Kjekt å ha» at det ser ut til at skoleledere og lærere ved barnetrinnet har relativt positive holdninger når det gjelder PE-fag. Selv om skolelederne ser ut til å ha positiv holdning til musikkfaget i grunnskolen, kan det se ut til at skolelederne får for stort press på å prestere i kjernefagene til å klare å satse på PE-fagene. Et av funnene til Anne Jorhus-Lier (2012) var også hvordan musikk lærerne så ut til å ha positive holdninger til musikkfaget. Dette understreker også Flikkerud (2016) gjennom sin mastergradavhandling. Hvis både skoleledere og lærere har positiv holdning til musikkfaget, hvorfor kan det da se ut til at faget kommer i andre rekke?

Rapporten «*Kunst og kultur i opplæringen*» (Sæbø, 2009) påpeker 12 ulike faktorer som bidrar til suksess for praktisk-estetiske fag i opplæringen. Et av punktene som burde være til stede for suksess er «*Rektors tro på at estetiske fag er like viktig som alle andre fag for elevens helhetlige utvikling og læring*» (ibid, s.6), Men har ikke mine skoleledere tro på de estetiske fagene er like viktig som andre fag? Slik jeg ser det har de det, men finner til tross for dette ikke tid til å satse på disse fagene. Rapporten (Sæbø, 2009) påpeker at der er flere faktorer som må være til stede for suksess i de praktisk-estetiske fagene. Det påpekes blant annet også at «*Rektors bevisste vilje og evne til å satse på kunst og kultur i opplæringen*» er en av faktorene som skal til for suksess for estetiske fag og estetiske læringsprosesser i opplæringen (Sæbø, 2009). Gjennom suksessfaktorene (Sæbø, 2009) omtalt ovenfor kan det se ut til at det er skoleleders ansvar å legitimere musikkfaget i skole. Jorhus-Lier (2012) påstår i sin mastergradavhandling at legitimering av musikkfaget i første rekke er musikk lærers

oppgave, og det er de som må kjempe fagets synlighet ovenfor ledelsen. Hvis ledelsen og lærerne allerede har positiv holdning til faget, og legitimerer faget ovenfor hverandre, men allikevel ikke prioriterer faget. Hva hjelper så denne legitimeringen?

Christophersen og Thorgersen (2015) har forsket på to skandinaviske skoler som er kjent for sin satsning på kunstfagene i skolen. De konkluderer med at skolene ikke er spesielle fordi de prioriterer å satse kunsten. De er spesielle fordi de ikke behandler fagene på noen annen måte enn andre fag. Ikke bare gjennom deres fagsyn, men også gjennom tilsetting av lærere og andre økonomiske forhold (Ibid). Det kan altså se ut til at troen på musikkfaget og bevist evner og vilje til å satse på fagene ikke hjelper stort hvis faget ikke likestilles gjennom alle forhold. Fra fagsyn, tro og satsning, til økonomiske aspekter hvor blant annet ansettelse av lærere og spesiallærere er like viktig som i andre fag.

Ut fra min analyse kan det se ut til at skolelederne får et kjempestort press på å prestere godt i kjernefagene, som er fagene skolene blir testet i gjennom blant annet nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det kan se ut til at skolelederne får såpass stort press fra ulike hold at de ikke finner tid eller rom til å fokusere og prioritere musikkfaget. Det som skolelederne ser ut til å forholde seg mest til er læreplanene. Via dokumentet «Kompetanse for en rektor – forventninger og krav» utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2018), stilles det fire hovedkrav eller forventninger til en skoleleder. Under punkt nummer 2 «Styring og administrasjon», stilles der store krav til hvilke kunnskaper og ferdigheter skolelederne skal ha når det gjelder læreplanverkene, og lov- og avtaleverk. Kan dette være en av årsakene til at skolelederne istedenfor å svare på hva som foregår i musikkfaget, kun ramser opp målene fra Kunnskapsløftet? Du kan også se hvordan skolelederne gjennom punkt nummer 1 blir satt forventninger og krav til å nå nasjonale og lokale mål for skolen. De skal også sette klare mål og vurdere, kartlegge, tolke prøver, gjøre dokumentasjon av målinger, utføre resultatmålinger, kvalitetsmålinger, effektmålinger, prestasjonsmålinger og mer. Ser man dette opp mot mine empiriske funn, hvor skolelederne ser ut til å ha stort fokus på å prestere godt i forhold til ulike målinger, kan det se ut til at dette er fordi det stilles klare krav og forventninger til akkurat dette. Skolelederne taler ut fra det som de tenker og vet er forventet av dem som skoleledere. Men hva gjør dette med musikkfaget? Kan en av grunnene være at skolelederne ikke ser ut til å vite hva som faktisk foregår i musikkfaget?

Masteroppgaven «Musikkfaget på ungdomstrinnet - LK06 fra et lærerperspektiv (Flikkerud, 2016) påpeker ikke bare hvordan lærere i grunnskolen har en positiv holdning til musikkfaget. Avhandlingen påpeker også at lærerne ser de negative aspektene med musikkfaget, som rammebetingelser og ressurser. Her kan det se ut som om skolelederne og lærerne ikke er helt enige. Skolelederne jeg har intervjuet ser ut til å mene at de legger godt til rette for musikkfaget når det gjelder innkjøp av musikkutstyr. Flere av skolelederne påpeker hvordan det ikke skal stå på utstyret de har når det gjelder musikkundervisningen, og at det er viktig at utstyret er i orden.

De fleste av skolelederne forteller at de prøver å legge til rette for god undervisning ved å kjøpe inn ulikt utstyr til musikkfaget. Det kan se ut til at skolelederne mener utstyret har noe å si for hvordan musikkundervisningen foregår. Jordhus-Lier (2012) påpeker også at «Ledere som setter fokus på faget og som er flinke til å tilrettelegge og sikre gode rammevilkår, gjør det enklere for musikk lærere å få gjennomført det de ønsker i faget» (Ibid, s.100). Det mine skoleledere også påpeker er at rammebetingelsene ikke alltid er like optimale, da ikke alle skolene har tilgang på musikkrom. Så her ser det ut som om skolelederne og lærerne er enige i at rammebetingelsene i musikkfaget ikke er tilstrekkelig, men uenig når det kommer til ressurser, da mine skoleledere mener det ikke skal stå på utstyret. Lærerne mener de negative aspektene av musikkfaget er rammebetingelser og ressurser (Flikkerud, 2016). Skoleleder 5 påpeker at det med skolebygg har vært et «*Forsømt område*» de siste årene, og at dette dessverre er noe han som skoleleder ikke kan gjøre så mye med. Skoleleder 2 påpeker også hvordan de ved deres skole har plassmangel og for tiden har musikkundervisning, og mat og helseundervisning på samme rom. Noe han gir klar beskjed om at er to fag som ikke egner seg til å dele rom. Han viser gjennom dette hvordan plassmangelen går ut over musikkfaget, og at han føler at faget blir nedprioritert. Man kan her se at rammefaktorene i stor grad kan spille inn på musikkundervisningen.

Gjennom en diskursanalyse ser man ikke bare rammefaktorer som en del av det diskursive rommet, her finner du også kulturen i dette rommet (Tiri Bergesen Schei, 2007). Det er altså ikke bare de materielle gjenstandene inne i skolen men også den kulturen som sitter i veggene. Denne kulturen påvirkes av alle som befolket dette diskursive rom. Skoleleder 3 kan fortelle hvordan skolen er en organisasjon alle tror de kjenner, da de har gått der selv. Skolen er «*(...)litt sånn, ja sånn har vi alltid gjort det ...*» (Skoleleder 3) . Skolelederen kan også fortelle om foreldre og nyutdannede lærere som kommer til, og forventer at skolen skal være slik den var da de selv var elev. Hun ser ut til å mene at skolen som organisasjon blir møtt

med mye motgang når det gjelder utviklingsarbeid og endringer. Skolelederne er nødt til å forholde seg til foreldre. Gjennom læreplanens prinsipper for opplæringen i grunnskolen påpekes det at skolen skal samarbeide med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2006f).

5.3 Skolelederens prioriteringer

Gjennom neste del av mine intervjusamtaler, stilte jeg spørsmål rundt skoleleders arbeid med ressursfordelinger og prioriteringer, for å få et innblikk i hvordan musikkfaget kommer inn i denne prosessen.

Slik det ser ut følger alle disse skolelederne kommunale satsningsområder. En av skolelederne påpeker hvordan disse satsningene sjeldent eller aldri omhandler musikkfaget, eller de praktisk-estetiske fagene. Skoleleder 3 understreker hvordan det finnes forskning som kan dokumentere at det er viktig og satse på disse fagene også, men at det ikke er slik det er i grunnskolen i dag.

«(...) Forskning ... kan dokumentere at det er viktig å jobbe praktisk med unge, å lære på ulike måter og at de får bruke den kreative delen av seg selv mye mer ... men det krever også at vi har ett utdanningsdirektorat og en minister som ja det er jo politikk også hva vi skal prioritere» (Skoleleder 3)

Utsagnet understreker igjen hvordan skolelederne ser ut til å ha positive holdninger til musikkfaget, men at det ikke er rom til å prioritere faget. I tillegg legger skolelederen litt av ansvaret over på politikerne. Hun påpeker at det politikken som styrer hva som skal prioriteres i grunnskolen, og at det i dag ikke er noe særlig fokus på det å jobbe praktisk. Gjennom den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) påpekes det hvilke ferdigheter en elev skal gå ut av grunnskolen med. Her omtales flere ulike aspekter av det å være menneske, og som nevnt tidligere, «helhetlig læring og utvikling» (Sæbø, 2009, s. 49). Dette omhandler også den kreative og skapende delen av det å være menneske, noe som musikkfaget legger til rette for. Sæbø (2009) påpeker også hvordan alle skolelederne i hennes undersøkelser ser kunstfaget som en del av den helhetlige opplæringen i grunnskolen (ibid, s.21). Hvis læreplanen, som er politisk forankret, har et slik helhetlig menneskesyn på opplæringen, og man kan se hvordan musikkfaget er en del av denne helheten, hvorfor ser man ikke dette igjen i politiske satsninger? Hvorfor har musikkfaget så mye mindre timeantall enn andre fag? Som nevnt tidligere har musikkfaget er det faget som har nest minst timeantall på barnetrinnet, og minst på ungdomstrinnet sammen med mat- og helsefaget (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Musikkfaget har i løpet av grunnskolen et timeantall på 370

timer, som er kun 4,76% av det fulle timeantallet i grunnskolen, og det faget med minst prosentandel. Dette viser hvordan faget gjennom timeantall er minst prioritert av alle fagene i grunnskolen. Det er ikke bare her faget blir nedprioritert. I fagene som skolelederne omtaler som kjernefagene finnes det ansettelseskrav, mens i musikkfaget ikke noen krav på barnetrinnet, mens krav om 30 studiepoeng i musikk på ungdomstrinnet (ibid).

Disse kravene er noe skolelederne ser ut til å føle press rundt i sine prioriteringer. Skoleleder 2 viser blant annet til hvordan de er pålagt til å ansette lærere med minimum 30 studiepoeng i det han omtaler som «*kjernefagene*», noe tilsetningskravene fra Utdanningsdirektoratet bekrefter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg spurte henne hva hun mente med dette og fikk forklart at dette er fagene, norsk, matematikk og engelsk. Som også er fagene som testes gjennom nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skolelederen refererer til det å ansette lærere som en «*kabal*» hun er nødt til å få til å gå opp, for å understreke hvor vanskelig dette er. Det at hun nevner dette når jeg spør henne om ansettelse av musikk lærer, gjør at det kan antydes at de fagene hun omtaler som «*kjernefagene*» er de hun føler seg pålagt til å prioritere først i ansettelse av lærere. Dette faktumet er noe som gjenspeiles gjennom tallene fra statistisk sentralbyrå som påpeker hvordan hele 38% av de som underviser i musikkfaget ikke har noen studiepoeng innen musikk (Lagerstrøm & Revold, 2014). Det kan også tenkes at endringen av grunnskolelærerutdanningen i 2010, også kan spille inn på antall lærere med studiepoeng. Hvordan spiller mindre lærere med relevant kompetanse og studiepoeng inn på selve musikkfaget?

Sæbø (2009) forteller hvordan skolelederne i hennes undersøkelse «gir klare uttrykk for at kvaliteten på opplæringen er avhengig av lærerens kompetanse» (Ibid, s.49). Sætre et al. (2016) konkluderer gjennom sin artikkel og deres resultater med at det finnes sammenhenger mellom kompetanse og valg av undervisningsinnhold. De påpeker også hvordan andel lærere med fordypning i musikk er lavest på tredjetrinn, høyre på sjette trinn og aller høyest på niende trinn (Ibid). Noe som er forståelig ut fra kravene til ansettelse i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det jeg stiller meg spørrende til er hvordan grunnopplæringen i musikk kan nedprioriteres på denne måte? Er det ikke viktig med en god grunnopplæring for videre utvikling av ferdigheter? I tillegg påpeker Flickerud (2016) hvordan læreplanen er vanskelig å tolke, og vanskelig å oppfylle. Hun kan også fortelle at læreplan stiller store krav til lærerne og passer best til lærere med mye musikkutdanning (Ibid).

For mine skoleledere er det ikke bare kompetansekrav som er utfordrende når det gjelder ansettelse av musikk lærere. Skoleleder 3 kan fortelle at det er veldig krevende å være musikk lærer, og at det derfor er veldig få som ønsker å være ansatt 50 eller 100% som kun dette. Hun forteller hvordan faget krever gode relasjoner mellom lærer og elev, og det ser ut til at hun mener faget krever mye organisering for at elevene skal få mest mulig ut av faget. Sæbø (2009) kan fortelle hvordan lærerne og skolelederne i hennes forskning alle påpeker at «lærere med spesielt høy kompetanse ofte er mer drivende» (ibid, s.49), og brenner for det de gjør. Hvis dette også er tilfelle, burde det ikke da vært høyere kompetansefag i musikkfaget også? Ville det da kanskje vært flere som ønsker å være musikk lærere 50 eller 100%?

Gjennom en samtale med skoleleder 2, understreker han hvordan mengden av musikk i skolen også avhenger av personligheten til lærerne. Han demonstrerer to ulike lærertyper for å understreke sitt poeng:

«musikk kan brukes i alle fag. men så er det jo et fag som noen lærere føler seg veldig ubekvem med å ha ... men, der er også de lærerne som sier: God morgen alle sammen! nå skal vi synge 1-2-3, også sitter der 27 stykker som begynner på hver sin tone. sjarmerende det også ... så det er veldig personavhengig» (Skoleleder 2)

Her understreker skolelederen hvordan han mener det med musikk i skolen er veldig personavhengig. Han antyder ikke at dette kun har noe med kvalifikasjoner, men at personlighetene også spiller inn.

Som jeg har omtalt tidligere sto læreplanen ganske sentralt hos de ulike skolelederne gjennom alle intervju samtaler, noe som jeg har påpekt kan skyldes de forventningene og kravene Utdanningsdirektoratet har utarbeidet. Siden debatten om den nye generelle delen av læreplanen, nå kalt «den overordnede delen» florerte i media i perioden jeg gjennomførte intervjuene, var det naturlig å stille spørsmål rundt denne. Jeg stilte spørsmål til skolelederne om de hadde fått med seg at ordet «sang» var fjernet fra læreplanen, og hva de syntes om dette. Dette hadde skolelederne noe ulikt syn på. Skoleleder 5 mente dette var pirkete og synes man ikke kan si noe før formålet for faget er utarbeidet. Den nye læreplanen trer ikke i kraft før 2020, og fagplanene skal stå ferdig i løpet av 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Skolelederen ser ut til å mene at debatten om sang er for oppblåst, og at sangen nok kommer tilbake i fagdelen av musikkfaget. Hun spør seg: «kan ikke faget få lov å ha en egenart?» og er ikke engstelig for at sangen er fjernet fra den overordnede delen av læreplanen.

Kunnskapsministeren svarte gjennom et Facebook-innlegg på debatten om sang i grunnskolen

(Hagensen & Vogt, 2017). kunnskapsministeren påpekte gjennom sangen også hvordan musikken er et eget fag, i dag som før. Det at sang er fjernet fra læreplanen omhandler vel ikke kun musikkfaget? Sangen er ikke kun en del av musikkfaget i skolen, men også endel av barns kulturelle dannelse (Kolaas, 2017). Skoleleder 1 ser ut til å være helt enig og kan fortelle hvorfor det er viktig med sang i skolen, men tar ikke særlig stilling til om det burde stått i læreplanen eller ikke. Hun forteller hvordan de synger i fellessamlinger og som forebyggende arbeid mot mobbing, og antyder at sang ikke kun inngår i musikkfaget men også kan brukes til andre formål. Solveig Salthammer Kolaas (2017) påpeker hvordan sangen bidrar til en felles opplevelse med andre, og at i dagens flerkulturelle samfunn er viktigere enn noen gang.

Skoleleder 4 påpeker hvordan hun mener kunstfagene er nevnt for lite i den nye planen, og at hun synes dette er bekymringsfullt. Hun gir inntrykk av at ansvaret blir flyttet over på skolen, og at de må tolke og lese mellom linjene for å skjønne hva elevene egentlig skal gjennom. Med alt det presset om å prestere godt i kjernefagene som skolelederne står ovenfor, hvordan skal de da ha rom til å tolke å lese så mye mellom linjene? Som nevnt tidligere, oppfattes læreplanen som vanskelig å tolke og vanskelig å oppfylle (Flikkerud, 2016). Skolelederen har ønsket om bedre forklaringer på hvordan man kan benytte kreative arbeidsmåter. (Skoleleder 4) Det at ansvaret med arbeid med lokale læreplaner blir flyttet over til de ulike skolene kan man også se i dokumentet «Kompetanse for en rektor – forventninger og krav», her blir det både påpekt at skolelederen skal ha kunnskap til læreplanverkene og skall ha ferdigheter til og arbeide med læreplanverkene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Utdanningsdirektoratet påpeker hvordan det skal arbeides med læreplanene lokalt, og det skal utarbeides lokale læreplaner i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2016a) I mine intervjuer påpeker alle skolelederne at de føler seg ferdig med lokalt læreplanarbeid, og påpeker at dette tar alt for lang tid. Til tross for dette påpeker de også hvordan de mener det er mer nyttig i musikkfaget enn i andre fag. De påpeker hvordan det er enklere å se hvordan man kan samarbeide med lokalsamfunnet for å nå kompetansemålene. Samarbeid med lokalsamfunnet er en del av prinsippene for grunnskolelærerutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2006f). Kløvjan (2016) påpeker i sin mastergradavhandling hvordan lokale samarbeidsprosjekter kan ha stor betydning for elevens motivasjon for å delta i musikkundervisningen, i tillegg til et slikt samarbeid kan legge opp til variert og relevant musikkundervisning.

5.4 Musikkfaget

Siste tema jeg stilte spørsmål rundt i mine intervjuer, omhandlet musikkfaget i grunnskolen. Jeg stilte spørsmål om hvorfor har vi musikk i skolen, om skoleleder kunne fortelle om musikkundervisningen ved deres skoler og om skolelederne er noe involvert i musikkundervisningen på deres skoler.

Som jeg har nevnt flere ganger, kunne jeg gjennom min analyseprosess se hvordan skolelederne i stor grad forholdt seg til læreplanene. I tillegg følte de et prestasjonspress om å prestere godt i forhold til ulike målinger. Skolelederen får såpass press på å prestere godt i kjernefagene på skolen at de ikke ser ut til å vite hva som skjer i de praktisk-estetiske fagene.

I spørsmål om hva de holdt på med i musikkundervisningen kan det virke som flertallet av skolelederne ikke egentlig vet hva som foregår i musikkfaget ved deres skole. Skolelederen viser hvordan de i stor grad blir styrt av for eksempel læreplanen. Når jeg spør skoleleder 1 hva de holder på med i musikkundervisningen, ramser hun bare opp det hun vet står i læreplanen. Gjennom å ramse opp disse tingene kan man se hvordan skolelederen prater gjennom det hun vet står i læreplanen, som er en plan hun er pålagt å følge (Utdanningsdirektoratet, 2006e). Gjennom dokumentet «Kompetanse for en rektor - krav og forventninger» (Utdanningsdirektoratet, 2018) fremstilles det fire kompetanseområder det forventes og kreves av en skoleleder. I andre kompetanseområde «styring og administrasjon» påpekes det tre kunnskapsområder en skoleleder skal forstå, kjenne til og vite om, her finner du blant annet læreplanverk, lov- og avtaleverk.

Det kan virke som om skolelederne ser viktigheten av musikk i skolen, men at de føringene de får i forhold til å prestere godt i kjernefagene, gjør at de nedprioriterer faget. Skoleleder 1 påpeker også hvorfor hun mener musikk i skolen er viktig. Hun mener likevel at det ikke er tilstrekkelig med ressurser til å jobbe med dette faget, da skolen blir tett oppfulgt på andre punkter:

«(...) det er veldig viktig med musikk i skolen. men jeg ser jo ... at vi får endel føringer om å følge kommunen sine satsningsområder fordi at vi blir fulgt opp ... og da er det jo på en måte lesing og skriving som har vært i fokus også har det, det tar veldig tid ... og hvis vi skal jobbe med det og få implementert den så må vi bruke mye utviklingstid på det ... det har liksom ikke vært rom for det...» (Skoleleder 1)

Det kan gjennom dette virke som om musikkfaget for skolelederne dessverre er blitt kun et fag på læreplanen. Et fag de gjennomfører timeantallet til, men ikke jobber med. Man ser gjennom dette utsagnet også hvordan satsningen ligger på de fagene som testes gjennom nasjonale prøver. Kolaas (2017) skylder på at det hun kaller for «disse PISA-tider» er en av grunnene til at noen av fagene blir mer og mer bortprioritert. PISA er også en av de obligatoriske prøveformene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Skolelederne kan også fortelle hvorfor det ikke har vært utført skolevandring rett til musikkfaget, da ikke satsningene har vært på dette faget. Musikkfaget blir altså også nedprioritert gjennom den daglige driften og utviklingsarbeid ved skolene.

De sterke politiske føringene opp mot satsningsområder kan se ut til å påvirke skolelederne i veldig stor grad. Faktisk i så stor grad at de velger å nedprioritere arbeid med musikkfaget til tross for deres positive holdninger til musikkfaget. De kjenner på at de høye kravene og forventningene til målingene stjeler for mye av deres utviklingstid.

Skolelederne viser også hvordan det dessverre er slik at de er nødt til å nedprioritere musikken også økonomisk. Skoleleder 4 forklarer dette slik:

«(...) hvis du har fem kroner sant. du skal klare deg i livet så du må bruke ett parr kroner til å kjøpe mat og du må ha ett sted å bo å du må sann.. men hvis man har en siste krone, vil jeg bruke den til å kjøpe meg en rose ...»

Her refererer hun til kjernefagene som de livsviktige elementene, mens hun refererer til musikkfaget som en rose, noe som kan anses som en luksusvare, og langt unna en nødvendighet. Hun viser hvordan hun som skoleleder er nødt til å gradere fagene etter hva som blir forventet av henne. Presset rundt kjernefagene er så stort at det økonomisk ikke kan se ut til å være plass til også de praktisk-estetiske fagene.

Når skoleleder omtaler viktigheten med musikk i skolen blir som oftest elevens trivsel og samhold blant elevene trukket frem. Skoleleder 5, mener de han omtaler som «bajasene», som kan tenkes å være de elever som faller litt utenfor i andre fag, har større utbytte av musikk. Han forteller også hvordan faget kan bidra til at elevene ønsker å komme på skolen. Gjennom musikkfaget kan det se ut til at disse elevene finner sin plass i skolen. Prinsippene for opplæringen fortelles det hvordan skolen skal legge til rette for at elevene skal utvikle motivasjon til for læring (Utdanningsdirektoratet, 2006f).

Skoleleder 3 påpeker andre positive aspekter ved musikkfaget:

«(...) det samler elever på tvers av kulturer, på tvers av handicap, på tvers av mange ting på en måte, sånn at det er veldig samlende for skolen da ...» (Skoleleder 3)

Gjennom utsagnet påpeker skoleleder at musikkfaget er ett samlende fag, også på tvers av kulturer og handicap. Gjennom et av prinsippene for opplæringen påpekes det i læreplanen at opplæringen skal legges til rette for at elevene utvikler kunnskap om ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006f). I tillegg til at det gjennom læreplanens prinsipper for opplæringen påpekes at det skal legges til rette for likeverdets muligheter (ibid). Noe det gjennom dette utsagnet kan se at musikk legger til rette for.

5.5 «Lettere sagt enn gjort»

Å vektlegge musikkfaget ser ut til å være «lettere sagt enn gjort» for mine skoleledere. Skolelederne jeg har intervjuet ser alle ut til å ha positive holdninger til musikkfaget. De ser også ut til å ha et positivt fagsyn, og påpeker at musikkfaget er like viktig som andre fag. De påpeker at faget er samlende for skolen, øker trivsel og mestringsfølelse hos elevene. De mener også at faget bidrar til å kreativitet hos elevene, og viser til hvordan man skal se hele eleven. Deres fagsyn og holdninger til musikkfaget ser ut til å ha noe med utdanning å gjøre, men det virker ikke som om dette er avgjørende. Her spiller deres personlige forhold til musikk større rolle.

Til tross for dette, ser det ut som om skolelederne i de fleste tilfeller setter faget i andre rekke. Årsakene kan være mange, men det som er mest fremtredende hos mine skoleledere er hvordan de handler ut i fra hvilke krav og forventninger som er satt til dem fra ulike hold. Skolelederne opptrer som de tenker er forventet av dem gjennom «en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger».

Skolelederne får et enormt press på å prestere godt i kjernefagene, dette er fagene matematikk, engelsk og norsk, og de fagene skolene blir målt på gjennom nasjonale prøver. Skolene følger alle kommunale satsningsområder hvor de blir fulgt opp og målt. Satsningsområdene ser som regel ut til å være rettet mot disse kjernefagene.

I tillegg finnes der et politisk dokument som setter krav og forventninger til skolelederne. Det finnes krav til skoleledere til hvilken kompetanse lærerne i de ulike fagene må ha. Skoleleder er nødt til å forholde seg til mange forskjellige personer innenfor skolen, som for eksempel foreldre og lærere. Alle disse har forventninger til hvordan skolen skal være.

Alle disse forventningene og kravene som stilles, ser ut til å gjøre at skolelederne ikke finner handlingsrom nok til å prioritere musikkfaget. De blir tvunget til å nedprioritere ansettelse av musikk lærere, da de er pålagt å ansette andre type lærere. Det ser også ut til at de føler at de er nødt til å nedprioritere musikkfaget ved andre økonomiske aspekter. Skolelederne blir også så tett oppfulgt mot satsningsområder, at det er disse satsningsområdene den daglige driften, skolevandringene, og utviklingsarbeidet på skolen handler om. Fokuset på disse satsningsområdene og utviklingsarbeidet i opp mot disse er faktisk så stort at skolelederne er usikre på hva som skjer i musikkfaget ved deres skoler. Faget ser ut til å ha blitt kun et fag på timeplanen.

Det kan se ut til at ansvaret med å «inntolke» musikkfaget i den øvrige driften i skolen legges til skolelederne. Det er her jeg ikke er enig! Ut fra mine funn og min drøfting rundt disse ser det ut til å forventes alt for mye fra skolelederne. Faktisk så mye at de ser seg nødt til å nedprioritere noe de egentlig synes er viktig. Jeg tenker at problemet ligger lengre opp i systemet. Skolelederne ser ut til å følge alle de retningslinjer de blir gitt gjennom politiske føringer, politiske satsninger, krav til ansettelser, og mye mer.

For at musikkfaget skal vektlegges i større grad i skolene er det kanskje de politiske føringene, de politiske satsningsområdene, timeantall, og ansettelseskravene som må gjøres noe med. Jeg må igjen understreke at mine funn og refleksjoner er basert på kun fem skoleledere, det er kun disse jeg kan si noe om. Mine funn gjelder ikke «alle skoleledere», selv om det trolig at jeg har fanget opp tendensen gjennom denne analysen.

Kapittel 6:

Avslutning

6.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg belyst vektlegging av musikkfaget ved fem grunnskoler, fra et skoleleders perspektiv. Temaet valgte jeg å belyse gjennom problemstilling: *Hva slags diskurser kan identifiseres når fem skoleledere snakker om musikkfaget ved deres skole?*

Min metode for å belyse problemstillingen var å gjøre en diskursanalyse av intervjuutsagn fra fem skoleledere. For å besvare problemstillingen, valgte jeg å intervju skolelederne innenfor tre ulike tema. Første tema handlet om skolelederne selv og deres skole. Andre tema handlet om vektlegginger og prioriteringer innad i skolene, og siste tema handlet om selve musikkfaget ved disse fem skolene. Dette ble gjort for å få bedre innsikt i hva som kan påvirke skoleleders holdninger og vektlegging av musikkfaget. Jeg er klar over at det å gjøre en diskursanalyse er en veldig stor jobb, og denne jobben har vært veldig vanskelig. Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å forenkle prosessen noe ved å kun forholde meg til enkelte diskursanalytiske redskaper og begreper. Hadde jeg hatt bedre innsikt i det diskursteoretiske feltet, kunne jeg nok ha fått et bredere felt, og flere og sikrere funn. Til tross for dette, har jeg gjennom mine analyser kunnet svare på min problemstilling, og vise til å ha funnet ganske så oppsiktsvekkende funn.

Jeg kunne gjennom mine analyser identifisere tre diskurser gjennom samtaler med skolelederne. En stor diskurs, jeg har valgt å definere som «*en diskurs om styring*», og to mindre diskurser som inngår i den store diskursen. Disse har jeg valgt å definere som «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*» og «*en diskurs om skoleleders identitetsforhandlinger*».

Disse diskursene ser ut til å påvirke skoleleder i ulik grad. Den diskursen som er mest fremtredende gjennom våre intervjusamtaler er «*en diskurs om prestasjonskrav og oppfølginger*». Gjennom denne diskursen stilles det så mange forventninger og krav til skoleleder om ulike målinger, at skolelederne ikke ser ut til å finne rom til å vektlegge musikkfaget. Denne diskursen styrer faktisk skolelederne i så stor grad, at når jeg stiller spørsmål om musikkfaget skifter skolelederne tema og heller omtaler fag eller forventninger de blir oppfulgt eller målt etter. De ser heller ikke ut til å vite hva som foregår i musikkundervisningen ved deres skoler, noe jeg anser som oppsiktsvekkende.

Igjen vil jeg avslutte med å påpeke hvordan jeg i utgangspunktet bare kan si noen om disse fem skolelederne, og dermed ikke generalisere. Tiltros for dette kan man si at skolelederne er representanter for skolefeltet. De er ikke bare representanter for sin skole, men de representerer den norske skole. De snakker kanskje som representant for sin skole og deres egne meninger, men de har mer makt enn de selv tror. Gjennom å snakke om sin skole, er det ikke bare deres mening som kommer frem, men makten de har i kraft av å være skoleleder gjør at det finnes et «nedslagsfelt» som kan si noe om tendenesene til hele skolens holdning til musikkfaget og vektlegging av faget.

6.2 **Ettertanke**

Jeg må også tilslutt understreke at det å gjøre en diskursanalyse var mer omfattende og komplisert enn jeg trodde. Jeg brukte veldig lang tid på å sette meg inn i begrepene og prinsippene, og har derfor måttet forenkle analyse noe. Jeg kan nå i ettertid se at jeg gjerne skulle brukt flere kilder og primærkilder gjennom kapittel 2 «Teoretisk rammeverk». Jeg valgte her å støtte meg mest til Tiri Bergesen Schei, sin doktorgradsavhandling (2007) og hennes artikkel i boken «flyt og form», «diskursanalyse – strategi og metode» da jeg synes hennes forklaringer er enklere å forstå enn andre.

I tillegg ser jeg også nå i ettertid hvordan jeg kunne trukket mer teori om metode inn i mitt metodekapittel. Både teori om kvalitativmetode, ulike typer intervju, rekruttering av informanter og gjennomføring av intervju.

6.3 **Veien videre**

Jeg hadde ikke tid og mulighet til å belyse alle sider av vektleggingen av musikkfaget fra et skoleleders perspektiv. Jeg har for eksempel bare kunnet sagt noe om hvordan det kan se ut til at de diskursene jeg har identifisert kan gå utover musikkfaget. Det kunne også vært interessant å observere hvordan disse diskursene påvirker skoleledernes handlinger gjennom ressursfordelinger og prioriteringer. Det kan se ut til at skoleledernes vektlegginger og prioriteringer ofte påvirkes av kommunenes satsningsområder eller utdanningsdirektoratets styringsdokumenter og prøver, så kunne det vært interessant å rette fokuset lengre opp i systemet for å finne ut hva som påvirker kommunens og utdanningsdirektoratets syn på vektlegging av musikkfaget.

Ved å rette forskningsprosjektet mot skoleledere, har jeg belyst musikkfagets plass og vektlegging i den grunnskolen fra en ny vinkel. Jeg har gitt feltet et nytt perspektiv på hvorfor faget nedprioriteres. Jeg mener selv jeg har gitt et bidrag av betydning til det

musikkpedagogiske forskningsfeltet, som er verdt å forske videre på. Funnene kan være betydningsfulle for forskningsfeltet da tidligere forskning om hvordan musikkundervisningen didaktisk foregår, ofte kun er rettet mot musikklærerne, og ikke hvorfor skolene ikke satser på faget. Mine funn kan gi et lite innblikk i dette. Jeg mener det er viktig å belyse temaet fra flere perspektiver, da det er vanskelig å få et helhetlig bilde av hvorfor musikkfaget i grunnskolen kan ses på som kritisk hvis man ikke belyser alle sider.

Gjennom mine intervjuer, så jeg hvordan skolelederne var klar over at musikkfaget kan bidra til bedring i også andre fag. Flere av skolelederne omtalte Anne Bamfords³¹ forskning, som viser hvordan satsning på musikkfaget bidrar til økt trivsel og bedre resultater i andre fag. Kanskje er det vår oppgave som forskere i det musikkpedagogiske fagfeltet å nå ut til både skoleledere, politikere, og andre beslutningstakere innenfor grunnskolen i Norge. Noe av det jeg har oppdaget gjennom dette prosjektet er hvordan skolenes satsninger sirkulerer rundt prestasjonskrav i de målbare fagene. Hvis forskningsfeltet kan vise til at musikkfaget kan bidra til høyre måloppnåelser i kjernefagene vil det kanskje være håp om at musikkfagets plass i grunnskolen står sterkere.

En av mine informanter avsluttet vårt intervju på denne måte:

«Takk for at du kom hit og holdt dette intervjuet. Det er jo sånn at det å få prate med deg og få stilt disse spørsmålene om de kreative fagene, gjør jo også slik at jeg begynner å tenke på de kreative fagene og hvordan vi jobber. Jeg må jo også si at det får meg til å endre litt holdning til faget og kanskje tenke litt over hvordan holdning jeg har ... for det er jo ikke slik at vi gjennom kommunen eller satsningsområder for ... nesten ikke press på disse kunstneriske fagene.. eller nesten aldri? Det er jo aldri nevnt de kreative fagene i satsningene. Så da må vi jo lære oss å tenke på det selv, noe vi kanskje ikke gjør så ofte som vi skulle ha gjort!» (Skoleleder 5)

Hvis jeg som masterstudent kan bidra til at en skoleleder endrer holdning til faget, og begynner å tenke over hva de faktisk gjør, burde vi i det musikkpedagogiske forskningsfeltet jobbe for å nå ut til flere!

³¹ Blant annet: The wow factor, global research compendium on the impact of the arts in education
Anne Bamford 1937-2006

Kapittel 7: Litteraturliste

- Aadland, H., Espeland, M., Grønsdal, I. A. R., Arnesen, T. E. & Sømoe, K. (2014). "Kjekt å ha!": Læraropfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 3(1), 39-51. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/information.v3i1.937>
- Abril, C. R. & Gault, B. M. (2006). The State of Music in the Elementary School: The Principal's Perspective. *JRME*, 54(1), 6-20.
- Apeland, S. (2005). *kyrkjemusikkdiskursen - musikklivet i den norske kyrkja som diskursiv praksis* (Doktorgradavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Birkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bless, C. O. (2017). *Poliriske dokumenters omtale av opplæring i kunst, kultur og musikk*. Høgskolen på vestlandet. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481480/Masterthesis_Bless.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Christophersen, C. & Thorgersen, C. F. (2015). "I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two scandinavian schools. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(1), 3-18. doi: 10.7577
- Flikkerud, I. B. (2016). *Musikkundervisning på Ungdomstrinnet - LK06 fra et lærerperspektiv* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51075>
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings*. Harvester: Pantheon books
- Grue, J. (2017). Diskursanalyse Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>.
- grunnskolelærerutdanning, F. o. p. f. (2005). *lov om universiteter og høyskoler m.v. av 1. april 2005 nr15*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagensen, V. W. & Vogt, L. F. (2017). Kunnskapsministeren sang svar etter Facebook-aksjon. Hentet fra <https://www.nrk.no/ho/kunnskapsministeren-sang-svar-etter-facebook-aksjon-1.13722677>.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehage - introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers* Bergen: Fagbokforlaget.
- Høiås, T. (2017). Diskursanalyse som tilnæringsmåte. I H. E. Næss & L. Pettersen (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 52 - 63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag* (Vol. 3). Abstrakt forlag: Oslø.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 5). Oslo: Abstrakt forlag
- Jordhus-Lier, A. (2012). *MUSIKKFAGET ETTER KUNNSKAPLØFTET - en studie av musikk lærerens fagopfatning* (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26998>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* Gylling: Roskilde universitetsforlag
- Kløvjan, J. (2016). *Lokalt samspill* (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2481409>

- Kolaas, S. S. (2017, 3. oktober). Sang er fjernet fra skolens overordnede læreplan. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/10/03/Sang-er-fjernet-fra-skolens-overordnede-l%C3%A6replan-15389951.ece>
- Korsvold, K. (2014, 04. mars). Kritisk for estetiske fag i skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen>
- Kringeland, S. H. (2009). "Røtter og fornyelse?" (Mastergradavhandling). Høgskolen i Bergen.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at work* (Doktorgradavhandling). Bergen university college, Bergen.
- Krüger, T. (1999). Undervisningen som et ensemble av diskursive praksiser IY. Nordkvelle, Ø. Haaland, N. Kaland, A. R. Lossius, L. Monsen, B. Overland, E. Størfring, H. Thuen & B. Struijk (Red.), *Pedagogikk - normalvitenskap eller lappeteppe?* Lillehammer Høgskolen i Lillehammer.
- Kvile, S. (2011). *Mellom liten og stor - tonar og ord : en diskuranalyse av korleis musikk kan bli forstått av elvar og produsentar i den kulturelle skolesekken* (mastergradavhandling).
- Lagerstrøm, B. O. M., H & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen - hovedresultater 2013/2014*. (30). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Lindsetmo, B. S. B. (2017, 15 oktober). Frykter for sangens fremtid. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/trondelag/frykter-for-sangens-framtid-1.13733515>
- Nauman, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis* (doktorgradavhandling). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/34727312_Instrumentalundervisning_som_kulturell_praksis_en_diskursorientert_studie_av_hovedinstrumentundervisning_i_hoyere_musikk_utdanning
- NSD. (2018). Om oss. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html
- Næss, H. E. & Pettersen, L. (Red.). (2017). *Metodebok for kreative fag* Oslo: Universitetsforlaget
- Osen, A. S. & Sonstad, K. J. (2017). Are og Odin. Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/are-og-odin>
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Schei, T. B. (2010). Diskursanalyser - strategi og gjennomføring. I C. Christophersen, E. Olsen & T. B. Schei (Red.), *Flyt og form* (Vol. nr 5, s. 13 - 30). Bergen: Bergen University Collage Journal.
- Solli, B. L., B. (2017, 15.oktober). Frykter for sangens fremtid *Nrk*. Hentet fra <https://www.nrk.no/trondelag/frykter-for-sangens-framtid-1.13733515>
- Sæbø, A. B. (2009). *KUNST OG KULTUR I OPPLÆRINGEN*. Hentet fra http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cu1649Y2WNCJ:www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3415/orig/attachment/2009_Kunstkultur_Rapport_for_Nasjonalt_senter_Sabo.pdf+&cd=3&hl=no&ct=clnk&gl=no
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, B. T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1-18.
- Tjora, A. (2017). Sosialkonstruktivismen *Det store norske leksikon*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Den genrelle delen av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *fag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Fag- og timefordeling*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2006e). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006f). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilsettnign og kompetansekrav.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Ansvar for arbeid med læreplanar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). PISA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). kva er nasjonaleprøver? Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 5. mai). Ny generell del av læreplanverket *Udir*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Krav og forventninger til en rektor. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Kapittel 8:

Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, intervju guide

1. spørsmål om skoleleder og dens skole

- Bakgrunns spørsmål til skoleleder (bakgrunn erfaring i skolen i skole, evt. kunstfaglig/musikalsk bakgrunn og preferanser,
- hvorfor ville de bli skoleleder,
- hvordan trives de i jobben som skoleleder,
- hva ser de på som sin viktigste oppgave som skoleleder osv).

2. Spørsmål om skoleleders arbeid og prioriteringer (for hele virksomheten):

- Be de fortelle om skolen de jobber på
- Satsningsområder på skolen
- skoleleder arbeid med ressursene – konkrete eksempler er fint
- Spørsmål om undervisningspersonalet kvalifikasjoner
- Spørsmål om prioritering ved utlysinger (musikk)
- Spørsmål om lokale læreplaner (hvordan jobber dere med...) (hvert fag)
- Evt. spørsmål om samarbeidet med kommunen og på hvilken måte det i såfall legger føringer på den faglige virksomheten på skolen (det er mulig de allerede snakker om dette litt lenger oppe, så du kan hoppe inn her mer noen ekstra spørsmål om du synes det er nødvendig).

3. Spørsmål om musikkfaget

- Hvorfor har vi musikk i skolen? (generelt)
- Hva tenker skoleleder om ny overordnet del av læreplanen og det pågående læreplanarbeidet som foregår (henviser til sangdebatten for eksempel).
- Kan du fortelle om musikkundervisning her på skolen – hvordan foregår den?
- Er skoleleder selv involvert i noe av det faglige arbeidet i musikkfaget? Kunne vært greit å vite om han/hun involverer seg eller om hen overlater dette til lærerne)

- Er det noen spesielle ting skoleleder synes er viktige i musikkopplæringen på sin skole og hvordan jobber han/hun for å få dette til?

4. Avslutning

- Vil vedkommende legge til noe?
- Takke for samtalen og be om lov til å kontakte han/henne igjen enten for et oppfølgingsintervju (kan hente det er så interessant at du vil vite mer), eller for eventuell oppklaring hvis det er ting du lurer på.

8.2 Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Skolelederen og musikkfaget ”

Bakgrunn og formål

Gjennom masterstudiet i musikkpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet ønsker jeg å intervju skoleledere. For eksempel ønsker jeg å få innblikk i hvordan skoleleder tenker når han/hun skal fordele resurser innad i skolen, hva som blir vektlagt i de lokale læreplanen, hva skolens satsningsområde er og hvorfor dette er valgt, osv. Jeg ønsker også å få et bedre innblikk i hvordan musikkfaget er ved ulike skoler, og hvordan skolen jobber med musikkfaget.

Jeg ønsker å intervju et utvalg av skoleledere kommune, og håper at nettopp du kan stille som informant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil basere seg på intervjuer med skoleledere på ca. 45 minutter hvor det stilles spørsmål rundt og samtales rundt temaene som ble skissert ovenfor. Intervjuet vil bli registrert i form av lydopptak. Det er opp til den enkelte skoleleder hvor og når han/hun ønsker at intervjuet skal bli avholdt, det kan for eksempel være på skolelederens arbeidsplass.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og etter HVLs

interne rutiner for datasikkerhet. Deltakere for forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til materialet under forskningsperioden.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. november 2018. Når prosjektet er avsluttet blir alt av opptak og datamateriale slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Sandra Edvardsen (telefon [redacted] eller epost: [redacted].) og/eller veileder Catharina Christophersen (telefon [redacted] eller epost [redacted]).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.
Mvh.

Sandra Edvardsen (masterstudent)

8.3 Vedlegg 3 – Bekreftelse på endring av veileder

Kopi: Catharina Renate Christophersen (tidligere daglig ansvarlig for prosjektet)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei.

Viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 19.02.2018.

Vi har nå registrert at ny daglig ansvarlig for prosjektet er Tiril Beate Bergesen (tidligere Catharina Renate Christophersen).

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

██████████

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) ██████████

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

8.4 Vedlegg 4 – Godkjenning av forskningsprosjekt NSD



Catharina Renate
Christophersen



Vår dato: 30.08.2017

Vår ref: 54841 / 3 / LAR
Deres ref:

Deres dato:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.06.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54841</i>	<i>Skolelederen og muskkfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved</i>
<i>institusjonens øverste leder</i>	<i>Daglig ansvarlig Catharina</i>
<i>Renate Christophersen</i>	
<i>Student</i>	<i>Sandra Edvardsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart

ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS	Harald Hårfagres gate 29	Tel: +47-55 58 21 17	nsd@nsd.no	Org.nr
NSD – Norwegian Centre for Research Data	NO-5007 Bergen, NORWAY	Faks: +47-55 58 96 50	www.nsd.no	