



Spillerom i videregående skole?

En diskursanalytisk studie av musikk programfag

Hege Krog Francke

Masteroppgave i pedagogikk

PED 396

Våren 2020

UNIVERSITETET I BERGEN
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK

For slik er det med musikk, at i motsetning til vanlig varme, molekylers kollisjon, så søker musikkens temperatur nedover, for å smelte istappene i øynene våre, tenne bål i ørene, tine hjertene og ta telen ut av jorden.

Lars Saabye Christensen, (1995)

Sammendrag

Musikk er en stor del av mange menneskers liv. Særlig ungdommer synes å være opptatt av å lytte til musikk og av å musisere selv. Også i skolen er musikk et fag som ofte er populært blant elevene. Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som undersøker hvilke diskurser som ser ut til å være rådende hos aktører som har myndighet til å påvirke et fags innhold. Søkelyset er rettet mot musikk programfag i videregående skole. Dette faget viser seg å være sterkt nedadgående hva gjelder utbredelse og omfang. Hva er det som påvirker og forårsaker denne utviklingen? Hvilke bestemmelser blir tatt som gjør at et fag er nærmest døende? Det er et av spørsmålene som ligger bak denne oppgaven, som handler om nettopp musikk programfag. I et Foucault-orientert diskursperspektiv søker jeg å belyse hvordan diskursene om og i faget gir seg utslag i hva elevene opplever i klasserommet og hvilket spillerom faget har innenfor de rammebetingelsene som er satt.

Det empiriske materialet for studien er fagplaner, informasjon om skolens konstruksjon av musikkfaget og elevuttalelser. I dette materialet leter jeg etter ulike diskurser om og i musikk programfag.

Studien viser at elevene konstruerer flere forskjellige perspektiver når de snakker om hvilket utbytte musikkfaget gir dem. På den ene siden er det diskurser om musikk som et dannende fag som utvikler selvet som kommer til syne. På den andre siden er det diskurser om musikk som et ubetydelig fag som ikke er viktig for hverken samfunn eller det egne selvet som trekkes frem. De kryssende diskursene avtegner linjer som kan spores tilbake til skolediskursen og fagplandiskursen, som begge må kunne betraktes som mulighetsbetingelser for elevdiskursene. Det kommer også til syne en diskurs om skolevurdering som viser seg å ha betydning for konstruksjonen av faget.

English summary

Music plays a big part in the lives of many people. Especially young people seem to love listening to music and playing musical instruments. Even in school, music as a taught subject is quite popular among pupils. In this master thesis, I have completed a quantitative research study to find the prevailing discourses among the authorities who have the power to shape the subject's curriculum. I have focused on music as a subject in upper secondary school, specifically on the course "musikk programfag" ("programme subject music"). This subject seems to be in decline with regard to delivery as well as scale. What are the reasons for this? Which decisions are being made that cause the subject to become nearly obsolete?

Using a Foucault oriented discourse analysis as my analytical tool box, I try to illuminate the various discourses about the subject, how these discourses are decisive for the pupils' experience in the classroom, and what margins are being set within the framework of the subject.

The study's empirical material is the course's curriculum, information on how the school I have visited organises the programme subject music, and the individual pupil's own evaluations. I search for various discourses within this material.

The study shows that pupils form various perspectives based on the experiences that the subject music gives them. On the one hand, we see a discourse about music as an educational subject that offers personal development. On the other hand, the discourse about music as a minor subject with little impact in society and the individual is being emphasised. These divergent discourses may be traced back to the discourses of school and curriculum that both can be seen as conditions of possibility for the pupils' discourses. There is also a discourse on school inspections, which are found to have impact on the construction of the subject.

Forord

Å skrive masteroppgave i voksen alder er en krevende prosess. Den skal foregå parallelt med fulltidsjobb og familieliv, og det er ikke til å stikke under en stol at et 4-årig masterstudium på deltid er en langvarig utfordring. Likevel gir denne tidsbruken mulighet til at stoffet man arbeider med kan vokse og utvikle seg, ja til og med gå sine egne veier.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kjersti Lea for å være en glimrende samtalepartner gjennom pedagogiske og filosofiske betraktninger, for å sørge for at jeg har funnet veien gjennom jungelen av muligheter som denne oppgaven åpnet for, og for å gi meg stødig veiledning skritt for skritt til jeg var i havn.

En stor takk går også til min søster Kjersti Krog Hansen som har hjulpet meg med korrektur, og som har vært levende interessert i arbeidet mitt.

Takk til min familie, Erik, Regine, August og Sofie som har støttet meg gjennom en til tider tung prosess, og som har veiledet meg i alle digitale nyvinninger og plattformer som studieverdenen rommer.

Takk til min venninne Anne for herlige studentlunsjer når Foucault ble for overveldende å håndtere alene.

Sist, men ikke minst stor takk til informanter ved Lerkeby skole som gjorde denne oppgaven mulig.

Bergen 13.05.2020

Innhold

Sammendrag	iii
English summary	iv
Forord	v
Kapittel 1 Innledning	1
Bakgrunn for tema	1
Tema og problemstilling	5
Organisering av oppgaven	7
Kapittel 2 Blikk på forskning om musikk som fag	8
Søkeprosess, avgrensning og hovedtema	8
Presentasjon av teoretikere og utvalgte verk	9
«Musikkens rolle i danningssammenheng – et diskursivt perspektiv»	9
<i>Almen musikdidaktik</i>	10
<i>Musikk – dannelse og eksistens</i>	11
<i>Det musiske mennesket</i>	12
«Estetisk tilnærming til læring»	13
Samlet blikk på forskningsbidragene	14
Kapittel 3 Danning – et nøkkelbegrep	15
Danning til veloppdragenhet	15
Danning for å bli en kritisk reflekterende samfunnsborger	15
Danningsbegrepet i musikkssammenheng	17
Danning versus instrumentalisme	18
Den musikalske erfaring som egenverdi	19
Diskurser i musikkfagforskningen	20
Kapittel 4 Teoretisk rammeverk	22
Sosialkonstruktivistisk paradigme	22
Poststrukturalisme	22
Kritisk–analytisk forskertilnærming	23
Kapittel 5 Foucaults diskursteori og sentrale diskursanalytiske begreper	24
Foucaults diskursanalytiske tenkning	24
En romorientert tilnærming	26
Utdanningsrommet	27
Diskursive rom	28
Sentrale diskursanalytiske begreper	30
Diskurs	30
Representasjoner	32

Genealogi	33
Begjær	34
Metodiske implikasjoner	34
Makt	35
Kapittel 6 Metodologi og forskningsetiske overveielser	39
Diskursanalyse som metode	40
Forskningsetiske vurderinger	40
Validitet	41
Refleksiv objektivitet	42
Kapittel 7 Metodiske framgangsmåter	44
Innhenting av data om fagets utbredelse	44
Rekruttering av informanter	44
Observasjonsbesøk	45
Intervjuguide	45
Analysearbeidet	47
Kapittel 8 Representasjoner i fagplanens diskursive rom	48
Musikk programfag	48
Musikk i læreplan for valgfag i videregående skole 1976	48
Musikk i læreplanen Reform -94, videregående opplæring	49
Musikk programfag i læreplanen LK06	50
Diskursanalytisk blikk på fagplanenes representasjoner	52
Læreplan for den videregående skole, 1976	52
Reform -94	52
Kunnskapsløftet, LK06	53
Genealogisk kommentar til læreplanene	54
Kapittel 9 Fagets utbredelse	55
Oversikt over skoler som tilbyr musikk som linjefag og musikk som programfag	56
Antagelser om elevtall	57
Drøfting av funn om fagets utbredelse	57
Kapittel 10 Det empiriske materialet	58
Samtale med musikk lærer	58
Organisering av faget ved Lerkeby skole	58
Observasjon i en musikktime	59
Intervjuene	60
Tematisk analyse av intervjuene	64
Musikkfagets organisering, musikk som et teoretisk fag	64

Vurdering i musikkfaget	66
Musikk som et fritt fag	67
Musikkfag med rom for å prøve og feile	68
Musikk som et bortgjemt fag	69
Musikk som et praktisk og kreativt fag	70
Musikk som et fag for samarbeid	71
Oppsummering av elevuttalelsene	72
Kapittel 11 Drøfting av funn	73
Drøfting av funn om fagets utbredelse	73
Fagplandiskursen	74
Skolediskursen	75
Skolens diskurs om musikkfaget.....	76
Den skjulte skolediskursen	77
Klasseromsdiskursen	78
Hvilken elevidentitet presenterer de ulike representasjonene?	79
Hvilke diskurser kan synes å være utslagsgivende for elevenes uttalelser?	80
Hvilken virkning har diskursene på elevenes opplevelser i faget?.....	82
Kapittel 12 Avsluttende kommentarer	84
Litteraturliste	89
Vedlegg	94
Oversikt over vedlegg	94
Oversikt over tabeller og figurer	94
Vedlegg 1, Informasjonsskriv	95
Vedlegg 2, Intervjuguide.....	98
Vedlegg 4, Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata	101

Kapittel 1 Innledning

Bakgrunn for tema

Denne masteroppgaven handler om musikk programfag i videregående skole. Primært handler den om hvordan elever i videregående skole opplever å ha dette faget, om hvilke diskurser om faget som kommer til syne i elevenes uttalelser, og om hvor disse diskursene kan tenkes å skrive seg fra. Det dreier seg om diskurser som springer ut fra skolesystemet, fra fagplaner og ikke minst fra elevenes egne tanker.

En dag jeg var vikar i en klasse på videregående skole, spurte jeg elevene om hvor mange som lyttet til musikk daglig. Det var ikke overraskende 100%. Samtlige elever kunne fortelle om hvordan musikk var en del av deres hverdag, og at det var viktig for dem. Jeg har reflektert over nettopp dette at musikk synes å være så viktig for oss alle, livsviktig, vil noen hevde, men likevel har en svært nedtonet plass i skolen. Musikkfaget sees ofte på som et rent trivselsfag uten noe større mål og mening.

Jeg vil hevde at klassen jeg var vikar i denne dagen er representativ for store deler av befolkningen. Musikk er noe vi omgir oss med, som følger oss i dagliglivet, ved høytider, i glede og sorg. Som terapi, som rekreasjon og som *boost* når vi trenger den lille ekstra energien. På den måten kan vi si at musikk er en naturlig del av livet slik vi lever det i vår del av verden, på samme måte som matematikk og norsk er det. Likevel vet vi at musikk som fag i skolen på langt nær har den samme posisjonen som for eksempel matematikk og norsk har, verken kvantitativt eller prestisjemessig.

I de senere årene, nærmere bestemt etter innføringen av dagens læreplan LK06, har de såkalte grunnleggende fagene norsk, matematikk og engelsk fått økt fokus. Som en følge av dette har de praktisk-estetiske fagene blitt nedprioritert i skolen. Elevenes måloppnåelse i de praktisk-estetiske fagene er ikke gjenstand for testing og prøving på samme måte som basisfagene og de praktisk-estetiske fagene kan på den måten lett oppfattes som mindre betydningsfulle for våre barn og unges utvikling og læring enn andre fag.

Den negative utviklingen av musikkfaget fortsetter inn i dagens revisjon av læreplan. I forkant av innføringen av det nyeste læreplanverket, Fagfornyelsen, har det for eksempel vært en diskusjon om hvorvidt sang skal tas ut av pensum i norskfaget. Sågar ved landets høyskoler varsles det nå om bekymring for musikkfagets kår, for eksempel

ved musikk lærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, der en av de ansatte gikk ut i media og problematiserte nettopp dette at antallet timer i musikkfaget er betydelig redusert de senere år (Ramsvik, 2019). Professor Njål Vindenes fant dette så problematisk at han valgte å si opp sin stilling i protest mot det han mener er en nedprioritering av faget som får konsekvenser både for ansatte og studenter.

Den nedprioriteringen vi ser eksempler på både ved høyskoler og i grunnskolen, skjer samtidig som det foregår en total omlegging av hvordan hver enkelt av oss finner frem til, velger og lytter til musikk. I min barndom og ungdom lyttet vi mye til radio. Der ble det spilt ulik slags musikk. Vi kjøpte plater i butikken. Markedsføringen av musikk var marginal i forhold til i dag. Nå kan ungdommer strømme musikk så mye de vil, og de kan velge fra et utall av sjangere – når som helst og hvor som helst. Man skulle tro at musikken dermed har gode kår, og at den enkeltes musikkbehov er godt ivaretatt gjennom strømmetjenester. Jeg erfarer imidlertid at det som lett kan skje når man kun skal velge selv, er at mange lukker døren, eller i dette tilfellet ørene, for det de ikke liker eller som lyder uvant og kanskje litt fremmed. Den musikalske bredden som før var en naturlig del av radiolytterens hverdag (fordi allmennkringkasteren NRK har ivaretagelse av mangfold, også med tanke på musikalske sjangere, som en del av sitt mandat), er nå for mange en saga blott.

Når skolen ikke heller er et naturlig sted for sang og musikk skjer det noe med både kulturarv og, vil jeg påstå, også med musikalsk forståelse. Elever i dagens videregående skole kjenner ikke til norsk visetradisjon, har ikke hørt sanger som *Kom mai, du skjønne, milde* eller *Fola Blakken*. De vet knapt hvem Beatles var.

Jeg ser på denne utviklingen med bekymring og tenker at noe er i ferd med å gå tapt. Vi risikerer, slik jeg ser det, å ende opp med et fåtall av elever som vil være i stand til å bringe kulturarv og tradisjonsmusikk i vid forstand videre, for ikke å snakke om at det vil kunne mangle bredde i den nye musikken som produseres.

Ole-Martin Ihle (2019) diskuterer dette i en kronikk i VG, der han blant annet trekker frem at musikk som produseres i dag stort sett er produsert over samme lest, og at dette er noe som har endret seg sammenlignet med musikk som ble produsert på 60- og 70-tallet. Ihles poeng er at musikken har blitt fattigere fordi den er redusert til å bruke bare et minimum av alle de akkorder og kombinasjonsmuligheter som finnes tilgjengelig. Årsaken til dette er ikke undersøkt nærmere, men det er nærliggende å tro at det blant

annet kan ha sammenheng med en tilsvarende reduksjon i musikkundervisning. I tillegg til å ha færre timer i musikkfaget, mister vi muligheten til å ha musikk som et verktøy til å bedre prestasjoner i andre fag, en effekt som er godt kjent i det nevrologiske forskningsfeltet (Brean, 2019).

Musikalsk basiskompetanse på et visst nivå betyr noe for hvilket utbytte den enkelte har av musikk. Det å kunne musisere selv gir en annen opplevelse, også av å lytte til musikk, enn det å bare være en konsument av musikken gjør, på samme måte som det å innta et bedre måltid er noe annet enn å faktisk lage maten selv. Det er mange dimensjoner ved det å utøve musikk. Teknikk, forståelse, analysering av partitur osv. Den som kjenner til og til en viss grad beherske (noen av) disse dimensjonene får en annen musikkopplevelse enn den som bare er en passiv mottaker og konsument av musikken. Dette ser ut til å være tatt hensyn til i utviklingen av den kommende læreplanen *Fagfornyelsen*, der den utøvende delen av musikkfaget har fått økt omfang (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det at enkelte elever faktisk skal bli musikere og arbeide for vårt felles kulturliv i filharmoniske orkestre, på operascener og jazzarenaer synes å være helt fraværende i debatten. Disse musikerne må komme fra et sted, og da må det legges til rette for at det utvikles nysgjerrighet, kunnskap og innsikt i et fagområde slik at noen velger dette som sin yrkesvei. En slik tilrettelegging og satsing finnes på andre fagområder. For eksempel innførte regjeringen en strategiplan for styrking av realfagene i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Denne planen sier tydelig at behovet for kompetanse innen realfag ikke er dekket, og den fastslår at noe må gjøres. Strategiplanen ble senere fulgt opp av en tiltaksplan som ble gjennomført i perioden 2006-2009 (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det er ikke vanskelig å forstå at et lands satsning på realfag er større enn den på musikk. Vi vet at det må realfag til for å utvikle viktig teknologi som landets bedrifter trenger. Det som er urovekkende, er at satsningen på musikk synes fraværende.

I Hordaland¹ er den eneste musikklinjen overfylt, og elever står i kø for å få plass. Det ser ikke ut til å bli rom for flere elever i nærmeste fremtid. Foreldre og barn som ønsker å ha tilgang til musikkopplæring må i stor grad ty til kulturskolen. Dette er et flott tilbud

¹ Materialet som viser dette, ble samlet inn før sammenslåingen av fylkene Hordaland og Sogn og Fjordane ved årsskiftet 2019/2020. Materialet er samlet inn i Hordaland fylke og viser ikke hvordan forholdene var i Sogn og Fjordane.

som gir gode muligheter, men som vi vet, er det ikke gratis. I tillegg fordrer kulturskoleopplæringen engasjerte foreldre som kontinuerlig følger opp elevenes øving og progresjon. Dessuten er antall plasser begrenset, også her. Det er slett ikke alle som søker som får plass, og kulturskolen opererer derfor med ventelister (Bergen kommune, 2020). Dette harmonerer ikke så bra med likhetsprinsippet i den norske skolen – like muligheter for alle, uansett økonomisk bakgrunn og menneskelige ressurser.

I videregående skole finnes det i tillegg til musikklinjer en mulighet for å velge musikk som programfag. Dette gir mulighet for å ha musikk som fag selv om man ikke har tenkt å spisse studiene til en musikk-karriere og selv om man ikke velger eller ikke kommer inn på musikklinjen. Musikk programfag gir rom for en bredde i utdanningen som jeg tenker er positiv. Elever som har hatt faget som en del av sin studieforberedende utdanning, vil kunne studere musikk senere dersom de ønsker det. Det vil for eksempel være et naturlig springbrett til musikk lærerutdanning. I tillegg kan musikk programfag ha nytteverdi i en rekke andre yrkesretninger (og på andre studieprogram), som for eksempel barne- og ungdomsarbeider og helsefagarbeider.

En slik breddenkning er dessuten i samsvar med opplæringslovens formålsparagraf for grunnskolen og den videregående skole, der kjennskap til og forståelse av vår kulturarv er ett av flere momenter som er trukket frem (Opplæringslova, 2008§1-1).

Musikkfaget har naturligvis også en egenverdi, og effekten av å ha dette faget kan være stor i seg selv. Jeg har jeg hørt elever med store utfordringer sosialt og psykisk, blomstre foran et stort publikum. Jeg har sett elever uttrykke at de skulle ønske at de kom opp til eksamen i dette faget, for det er så gøy. De opplever mestring og er trygge på at det vil gå bra på eksamen. Flere uttrykker at de liker å ha et praktisk utøvende fag i en ellers teoritung hverdag, at det har gitt dem adspredelse og inspirasjon i hverdagen. Dette kan relateres til et av områdene som har fått utvidet plass i den kommende læreplanen *Fagfornyelsen* som nå er under utvikling. I den overordnede delen er livsmestring ett av de tverrfaglige temaene som skal fremme god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det musikalske omgir oss i mange kontekster og situasjoner, men musikk er etter min mening underkjent som (skole)fag. Vel vitende om at min oppfattelse av fagfeltet er subjektiv, ettersom jeg selv er en del av det, og de fallgruver dette er forbundet med, ønsker jeg i dette arbeidet å rette fokus mot musikkfaget i videregående skole.

Tema og problemstilling

Det er mange problemstillinger å ta tak i innenfor temaet musikk og skole, men denne oppgaven gir bare rom for å studere et lite område innenfor temaet. Jeg har valgt å rette fokus mot musikk programfag i videregående skole, ettersom det er der jeg underviser selv og det derfor er et fag jeg har god kjennskap til.

Som tidligere nevnt mener jeg at faget har iboende kvaliteter som er bra for elever med hensyn til å gi dem bredde i utdanningen, og å åpne opp for muligheter for videre musikkutdanning. I dette prosjektet bestemte jeg meg imidlertid for å legge min egen oppfattelse til side, og rett og slett spørre elever om hvordan de selv opplever at dette faget er. Dette er en vinkling som jeg gjennom mine år som lærer i musikkfaget har fått stadig større interesse for og i stadig større grad har sett betydningen av. Dette fordi elevenes stemme ofte drukner i debatten når fag og innhold på timeplaner skal diskuteres. I tillegg har jeg blitt nysgjerrig på hvordan det egentlig står til med dette faget i norsk videregående skole. Jeg har lurt på om det er et tilbud for de få, eller om det er et fag mange elever kan velge, og jeg har lurt på hva det er som styrer fagets premisser.

Denne undringen har ledet meg til Foucaults teoriunivers, og jeg har valgt å arbeide med spørsmålene jeg søker svar på i et Foucault-orientert diskursanalytisk perspektiv. Det jeg overordnet har ønsket å finne ut mer om, er hvordan det står til med faget, hvordan det forstås av elevene og hvordan rådende diskurser om musikkfaget har påvirket rammebetingelsene for faget slik det fremstår i dag.

For å finne ut mer om dette har jeg intervjuet elever som har valgt musikk programfag, og disse intervjuene er den kanskje vesentligste delen av mitt empiriske materiale.

For å danne et bakteppe for elevenes uttalelser som kan kontekstualisere både faget og diskursene om det, fant jeg det også på sin plass å kartlegge fagets plass i skolen. Jeg har kastet et blikk tilbake til innholdsplanen for valgfag fra 1976, læreplanen L97, samt at jeg ser på faget i LK06. Jeg ser også på fagets utbredelse i Norge i dag. Dette for å sette elevenes uttalelser i perspektiv ut fra den virkeligheten faget finnes i.

I tillegg har jeg sett på nyere forskning som fokuserer på musikk som fag. Dette fordi forskningen representerer en diskurs som er fristilt fra skoleorganisatoriske pålegg og rammebetingelser.

På bakgrunn av dette utarbeidet jeg problemstillingen:

Hvordan konstrueres musikk programfag i videregående skole?

I utforskningen av problemstillingen har jeg, i tråd med Foucaults tenkning og arbeidsmåte, gått veien om fagets diskurser. Ideen er at diskursene – måtene det tenkes, snakkes og skrives om faget, samt hvordan det diskursivt utøves – er både resultater og medskapere av måten faget er konstruert på.

Det jeg særlig ønsket å utforske analytisk var hvilke maktstrukturer som kan tenkes å ha påvirkning på hvordan musikkfaget konstrueres og gjennomføres, samt hvordan elevene opplever denne måten å drifte musikkfaget på. Hvilket spillerom finnes for faget innenfor de rammebetingelsene som utdanningsmyndigheter og min besøksskole har satt, og hvilke diskursive tendenser er det som kommer til syne i elevenes uttalelser?

Følgende underspørsmål vil og bli stilt til det empiriske materialet.

- Hvilke materielle mulighetsbetingelser har faget (målt f.eks. i antall elevplasser i faget nasjonalt og fysiske betingelser på skolen jeg besøkte)?
- Hvilke formelle mulighetsbetingelser har faget (slik disse fastsettes i styringsdokumentene)?
- Hvilken elevidentitet representerer de ulike representasjonene som kommer til uttrykk i intervjuene med elevene?
- Hvilke overordnede diskurser kan synes å være utslagsgivende for elevers uttalelser om faget?
- Hvilken virkning har de overordnede diskursene på elevenes opplevelser i faget?

Ved hjelp av disse spørsmålene har jeg villet lete etter eventuelle diskursive spenninger mellom gjeldende fagplan, skolens konstruksjon av faget og elevers opplevelser.

Funnene belyses så i et kritisk-analytisk perspektiv.

Organisering av oppgaven

I kapittel 2 tar jeg for meg relevant forskning på feltet. Ved å presentere et utvalg av teoretikere som jeg finner sentrale, gis et innblikk i hva som rører seg på dette feltet i dag.

I kapittel 3 forklarer jeg nøkkelbegrepet danning, i det jeg ser på hvordan begrepet brukes i litteraturen jeg har referert i forrige kapittel.

I kapittel 4 presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for arbeidet og som er styrende for mitt analytiske blikk. Det sosialkonstruktivistiske paradigmet blir beskrevet i relasjon til oppgavens vinkling.

Kapittel 5 gir en oversikt over Foucaults diskursanalytiske teori. I dette kapitlet tar jeg også for meg begreper som er sentrale i Foucault-orienterte diskursanalytiske studier.

Kapittel 6 presenterer metodologi og forskningsetiske refleksjoner knyttet til innsamling og bearbeiding av data.

Kapittel 7 viser fremgangsmåter for innhenting og analysering av det empiriske materialet.

Kapittel 8 tar for seg det jeg har kalt «utdanningsrommets representasjoner» der jeg ser på læreplaninnhold for faget.

Kapittel 9 gir en oversikt over fagets utbredelse idet jeg gir en oversikt over skoler i landet som tilbyr musikk programfag.

Kapittel 10 presenterer det empiriske materiale, det vil si at jeg presenterer besøksskolen og intervjuene. Jeg legger også frem utdrag fra intervjuene.

Kapittel 11 inneholder drøfting av funn der jeg analyserer de ulike diskursene jeg har funnet, og diskuterer hvordan de påvirker elevenes opplevelser av faget og deres klasseromshverdag.

I kapittel 12 kommer jeg med avsluttende, oppsummerende kommentarer der jeg diskuterer mine funn opp mot skolens mandat sett gjennom fagplanens briller, samt stiller spørsmål ved diskursenes påvirkningskraft i skolesystemet.

Kapittel 2 Blikk på forskning om musikk som fag

Søkeprosess, avgrensing og hovedtema

Det overordnede temaet for oppgaven er musikk som skolefag. Da jeg skulle gjøre et relevant utvalg av forskning på dette temaet, søkte jeg i første omgang etter forskning der musikk som fag var sentralt.

Jeg har brukt følgende søkemotorer:

Google scholar, bibys, ERIC, web of science, Oria.

Jeg har søkt på disse ordene og diverse kombinasjoner av dem:

Danning, dannelse, estetisk danning, Bildung, erfaring, identitet, musikk, musikkfaget, musikkundervisning og musikkpedagogikk.

Det var lite å finne av diskursanalytisk forskning omkring dette temaet, og jeg har derfor måttet lete bredere. Søkekriteriene er derfor tematiske og ikke teoretisk-metodiske. Jeg fant også at det er få forskere som har denne vinklingen der musikk/musikkfaget og skole/læreplan kobles sammen. Flere forskere skriver om musikkens møte med skolen, men ikke i direkte relasjon til hva fagplanen beskriver. For å finne relevant forskning, måtte jeg favne om et større nedslagsfelt. Jeg utvidet derfor søkekriteriene til å også å innlemme begrepene «musikk» og «danning». Dette ble gjort fordi læreplanen for faget også trekker inn dannelsesbegrepet, og jeg anså det derfor for relevant. Jeg håpet at dette skulle gi meg et bredere utvalg, noe som stemte. For å forankre prosjektet i en forskningskontekst jeg fant var aktuell, valgte jeg å ha et nordisk fokus i søket etter publikasjoner. Grunnen til denne avgrensningen er at utdanningssystemene varierer en del mellom land, ikke minst når det gjelder de praktisk-estetiske fagene, men innen Norden er forholdene sammenlignbare.

Kapittelet gir altså en presentasjon av nordisk musikkforskning der sentrale tema er referert for å gi leseren et innblikk i disse. Tekstene er i noen grad kommentert, men ikke diskutert fra min side. Dette skyldes at de har et grunnleggende annet teoretisk perspektiv enn mitt diskursanalytiske. Hensikten med å presentere dem er å vise hvordan det musikkfaglige/musikkpedagogiske forskerlandskapet ser ut, og jeg tar ikke stilling til denne forskningen annet enn å registrere og presentere den. Tekstene jeg har

funnet relevante handler i hovedsak om musikkens og musikkfagets danningsdimensjon, spesielt i didaktisk-pedagogiske sammenhenger.

Med unntak av Eiliv Olsens bokkapittel «Musikkens rolle i danningssammenheng - et diskursivt perspektiv» (2005), Øivind Varkøys *Musikk - dannelse og eksistens* (2017) og til dels Frede V. Nielsens *Almen Musikkdidaktik* (1998), fant jeg lite tekstmateriale som innlemmet både musikk og fagplan. De overnevnte tekstene er ikke relatert til dagens læreplan slik den foreligger, men reflekterer over musikkfaget i skolen.

Musikk og danning gav meg flere treff, og litteraturen jeg har satt søkelys på vinkles dermed både mot den enkeltes møte med musikk og på musikk som fag. Noen teoretikere fokuserer på musikk generelt, mens andre fokuserer på musikk som fag og dets møte med skolesystemet.

Presentasjon av teoretikere og utvalgte verk

«Musikkens rolle i danningssammenheng – et diskursivt perspektiv»

Jeg har valgt å starte min presentasjon av teoretikere med Eiliv Olsen, tidligere førstelektor i musikk ved Høgskolen i Bergen². Hans bokkapittel «Musikkens rolle i danningssammenheng- et diskursivt perspektiv» (Olsen, 2005) kom ut i forbindelse med innføringen av læreplanen LK06, og Olsen er den eneste i mitt utvalg som har et diskursivt perspektiv.

Olsen (2005, s. 116) stiller opp seks ulike diskurser om musikkfaget sett i lys av Bordieus analysemodell, der kulturkapital og definisjonsmakt er sentrale begreper. Han lister opp det han anser som seks gyldige diskurser om musikk i danningssammenheng, og understreker at gyldigheten sees gjennom at de tydelig finnes igjen i praksisfeltet i skolen.

De seks diskursene er:

- Diskurs om musikk som dannelsingsmiddel
- Diskurs om musikk som kunnskap
- Diskurs om kulturarv og identitet
- Diskurser om det sosiale
- Diskurser om selvuttrykk

² Høgskolen i Bergen har siden fusjonert med to andre høyskoler og er i dag en del av Høgskulen på Vestlandet.

- Diskurs om musikk som uviktig i danningssammenheng

(Olsen, 2005, s. 117)

Gjennom presentasjon av disse diskursene problematiserer Olsen musikkfagets vanskelige kår i skolen nå som kunnskapsdiskursen for alvor har fått befestet seg i skolesystemet (Olsen, 2005, s. 129). Kunnskapsdiskurs er i hans tekst en betegnelse på skolens fokusering på måling av kunnskapsnivå i form av karakterer og tester. Han hevder at det må letes etter måter å styrke musikkfagets kulturelle kapital på dersom musikkfagets status skal heves. For mens faget tidligere var sentralt i forhold til religion og *danning* (et begrep jeg avklarer nærmere i neste underkapittel), er det i dag i stor grad sett på som et fag som ikke er matnyttig (jfr. diskursen om musikk som et uviktig fag), men som kan være et middel for å styrke de andre (de «virkelig viktige») fagene. Han trekker frem tre mulige veier til å gi faget kulturell kapital, nemlig at det kan gi elever økte muligheter i yrkeslivet, skolens kulturforvaltningsoppdrag og oppdragelsesaspektet/ viktigheten av å utvikle alle sider ved mennesket (Olsen, 2005, s. 133). Han sier videre:

Musikkfaget kan aldri brukes automatisk som gyldig kulturell kapital i danningssammenheng, det vil avhenge av hvilke diskurser som til enhver tid er gyldige på feltet. For musikkpedagoger blir det derfor viktig å ha innsikt i og forståelse av feltet der det kjempes om verdier, og hvor ulike dannelsesdiskurser brytes mot hverandre.

(Olsen, 2005, s. 133)

Jeg tolker Olsen slik at det er pedagogens oppgave å kjempe mot kunnskapsdiskursen i skolesystemet for å opprettholde fagets plass i skolen.

Almen musikkdidaktik

Frede Nielsen, dansk professor i musikkpedagogikk, er i boken *Almen musikkdidaktik* (1998) opptatt av hvordan utvelgelse av innholdet i musikkundervisning foretas, noe som er interessant i forhold til den vinklingen jeg har valg. Dette fordi innholdet vil kunne påvirke elevenes opplevelse av faget og det er derfor av betydning hvilket innhold man velger.

Ettersom Nielsen er dansk og arbeider i en dansk kontekst, er hans undersøkelser ikke rettet mot norsk skoles fagplan, men hans analyse av organisering av faget er likevel relevant. Nielsen skriver om musikkfaget i dannelsesteoretisk perspektiv (1998, s. 53). Han anvender den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016) sin

kategorisering av dannelsesformer for å belyse det han omtaler som musikkundervisningens begrunnelsesproblematikk (1998, s. 54). Kategoriene han setter søkelys på er

- Material dannelse
- Kategorial dannelse
- Formal dannelse
- Kritisk orientert dannelse

Nielsen holder musikkfaget opp mot de ulike dannelseskategoriene og ser på hvilke muligheter som finnes for å oppnå de ulike formene for dannelse gjennom musikkfaget. Han konkluderer med at «musikkfaget kan bidra til en virkeliggjøring av det dannelsesmessige, uansett hvilken dannelsesforestilling man legger til grunn» (1998, s. 98).

Nielsen diskuterer i hovedsak utvelgelseskriterier for innholdet i musikkfaget opp mot den danske læreplanen, og han viser hvordan musikkfaget må bygge på samme dannelsessyn som fagplanen for øvrig for at det skal få aksept. Ifølge Nielsen har musikkfaget fått sin plass i skolen for å løse skolens overordnede og almene dannelsesoppgave ved at dette faget kan knyttes til ulike dannelsesforestillinger avhengig av hvordan man velger ut fagstoff. Dermed kan det eksempelvis imøtekomme krav om vitenskapelig innhold ved å velge ut denne siden av fagstoffet, eller krav om kritisk orientert dannelse ved å velge ut fagstoff relatert til dette. Han skriver at man ikke kan operere med musikkfaget som noe entydig fag (1998, s. 105) og påpeker at musikkfaget dermed ikke handler om musikkens egenart, men snarere om hvordan man ønsker å prege mennesker og samfunn. Fagplanens, og kanskje skolens syn på musikkfaget kan med andre ord kalles instrumentelt, etter Nielsens syn, ettersom den kan anvendes som et middel til å prege elevene i ønsket retning. Samtidig understreker han at dannelsesoppgaven er i endring i takt med at samfunnet forandrer seg og i takt med at musikkens karakter og funksjon også endres. Jeg tolker Nielsen slik at dette kan innebære at visse deler av musikkfaget må vike for at skolen skal kunne oppfylle de krav som samfunnet har satt som viktige innenfor dannelse.

Musikk – dannelse og eksistens

Øivind Varkøy, professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole, retter blikket mot legitimering av musikkundervisning og musikk som egenverdi. Som tittelen

Musikk - dannelse og eksistens (Varkøy, 2017) avslører, har han også knyttet dette sammen med dannelse. Ifølge Varkøy er fokus på læreplanens læringsmål noe som vanskelig lar seg forene med elevens musikalske møte som estetisk og meningsladet opplevelse. Han hevder at den instrumentalistiske læringen vanskeliggjør elevens møte med de dypere meningslagene i musikken. Jeg forstår ham dithen at han mener at de dypere meningslagene handler om en opplevelse, en følelse i møte med musikken som vanskelig lar seg realisere hvis man i hovedsak er opptatt av å nå ytre mål eller av hvilken karakter man skal få i faget, fremfor å åpne sansene og ta inn opplevelsen.

Varkøy (2017, s. 85) trekker frem at en musikalsk opplevelse har verdi i seg selv og *kan* bli en eksistensiell erfaring. Han omtaler eksistensiell erfaring som noe som forandrer oss på det eksistensielle plan: «Jeg erfarer noe som vil meg vel» (2004, s. 86). Videre hevder han at musikkpedagogisk virksomhet bør romme alle meningslag i musikken, både det tekniske og det estetiske. Han fremholder at det ser ut til at både musikkundervisning og musikkforskning stopper opp ved en grense når det gjelder å gå inn i hva musikken kan bidra med på et dypere plan. Han relaterer disse dypere meningslagene til en musikkfilosofisk innfallsvinkel, og refererer til Nielsen som kaller dette for «å komme de åndelige/eksistensielle meningslag i musikken i møte» (2017, s. 87).

Varkøy spør om det i det hele tatt er mulig å arbeide med musikkens dypere meningslag når det samtidig er satt instrumentalistiske mål i faget. Han hevder at ettersom vi må legitimere musikkfagets plass i et mål-middelbasert utdanningssystem, så er danningsstenkingen og –diskusjonen ytterst aktuell (2017, s. 36). Jeg forstår Varkøy slik at han mener dannelseskomponenten, slik han refererer til den, nettopp er det som gir faget en legitim plass i skolen. Den viktigste grunnen til dette er at musikk åpenbart har de kvaliteter som skal til for at danning får gode vekstmuligheter. Samtidig forstår jeg ham slik at skal man kunne jobbe med de dypere meningslagene i musikken i et instrumentalistisk skolesystem, så er danning en platform man kan bygge på. På den måten får både danning og musikk gode vekstmuligheter.

Det musiske mennesket

Jon-Roar Bjørkvold, professor i musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, beskriver i sin bok *Det musiske mennesket* (2007) musikken som en iboende medfødt gave som vi alle bør dyrke frem. Bokens tittel står som en nokså direkte referanse og en kommentar

til det den gang nye læreplanverket Kunnskapsløftet, der et av kapitlene i læreplanverkets generelle del heter «Det skapende menneske» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Bjørkvold skriver også om musikkens vanskelige møte med skolekulturen når han omtaler «bruddet med barndommen» (Bjørkvold, 2007, s. 138). Dette er ikke direkte relatert til fagplanen, men til skolen som system. Han mener det ikke gis rom for den spontaniteten som må være der for å sikre at musikken vi har i oss fra fødsel videreutvikles. I dette ligger en betraktning om at vi som mennesker får kneblet en del av vårt naturlige selv fordi skolen setter begrensninger og luker bort vår musikalske spontanitet. Jeg forstår Bjørkvold slik at han ser på motsetningene mellom skolesystemet og menneskets naturlig iboende musikk som to biter av et puslespill som ikke kan passe sammen, og at skolens metode for innlæring av musikk kan virke ødeleggende på faget fordi det presses inn i rammer det ikke passer inn i.

«Estetisk tilnærming til læring»

Anna-Lena Østern, professor i kunstfagdidaktikk ved NTNU, har et annet perspektiv enn de ovennevnte teoretikere når hun i artikkelen «Estetisk tilnærming til læring» diskuterer hvordan estetisk tilnærming i undervisningen kan bidra til læring (2010). Østern mener at all læring på sett og vis er instrumentalistisk, i det den tjener til en hensikt (2010, s. 183). Hun mener videre at estetiske fags vitensformer har noe å bidra med i møte med andre fag og innlæring av disse. Hun skriver:

Det estetiske perspektivet åpner for kvalitet, hva som kvalitativt sett betyr en forskjell. [...] I en pedagogisk kontekst kan vi si at elevene gjennom å lære seg å bruke estetiske virkemidler i læringsprosjekt også utvikler sin kompetanse til å skape meningsfulle uttrykk og til å tolke andres uttrykk.

(Østern, 2010, s. 184)

De estetiske virkemidlene hun refererer til er å gjøre valg som forskjønner helheten, og dette kan sees på som den estetiske metode. Hun er opptatt av «kulturell leseferdighet» som en nøkkelkompetanse i skolen. Dette begrepet innebærer multimodal tilnærming til forståelse av uttrykk (2010, s. 185). Hun betegner styringsdokumentenes formuleringer om «bærekraftig utvikling» og «demokratiforståelse» som etisk ladede begreper, og sier at «En estetisk tilnærming til læring kan dermed formuleres som en utfordring som gjelder hvordan et individs erfaring på en meningsfull måte kan anerkjennes og transformeres i møte med ny kunnskap» (2010, s. 183).

Jeg tolker Østern slik at den instrumentalistiske delen av undervisningen ikke står i veien for at danning kan finne sted. Tvert imot, kan de to delene eksistere som parallelle universer der den delen av faget som virker dannende er med på å gi mening til det instrumentalistiske. Hennes fokus er rettet mot den estetiske metode, noe som innbefatter at estetiske fag kan ha en positiv innvirkning på undervisning i andre fag. Det innebærer ikke at musikken ikke er viktig i seg selv, men at bevisstheten om at dens vitensformer kan overføres til andre fag må styrkes. Etersom musikk er et estetisk fag, vil det være nærliggende å tenke at det ut fra Østens tankegang er slik at musikkfaget har den egenskapen at kunnskap kan settes inn i en større sammenheng og gi eleven en opplevelse av mening. Det virker styrkende på den instrumentalistiske delen av både musikkfaget og andre fag.

Samlet blikk på forskningsbidragene

I forskningstekstene jeg har funnet relevante, ser jeg at det trekkes på diskurser om musikk som en dannende aktivitet. Slik er det for eksempel svært tydelig hos Olsen (2005) som ser på oppfatninger om musikkfagets rolle i oppdragelse og danning, Østern (2010) som skriver om estetiske fags mulighetsbetingelser for å gi elever livsmestringsferdigheter og Varkøy (2017) som knytter diskusjoner om musikkfagets legitime plass i skolen til danning og eksistensiell erfaring.

Danningsbegrepet er såpass fremtredende i litteraturutvalget og et så viktig begrep i musikkfagets fagplan at jeg i neste kapittel velger å gå inn i det og utforsker det for å avklare nærmere hva det betyr. Jeg ser særlig på hvordan begrepet brukes i litteraturen jeg har referert i dette kapitlet, og slik blir gjennomgangen også en belysning av denne litteraturen, men jeg trekker også i noen grad inn andre kilder.

Kapittel 3 Danning – et nøkkelbegrep

Danning er et mangetydig begrep, og det kan være vanskelig å komme med én spesifikk forklaring eller definisjon på det. Jeg vil i det følgende trekke frem flere betydninger og reflektere over disse.

Danning til veloppdragenhet

Etymologisk og semantisk henger ordet danning for eksempel sammen med det å «være dannet», som for eksempel kan gi umiddelbare assosiasjoner i retning av å kunne «oppføre seg ordentlig». «Nå må du huske å oppføre deg pent,» sa min mor da jeg som liten skulle i bursdagsselskap. Med det mente hun at jeg skulle sitte pent ved bordet, takke pent for meg når jeg gikk og ellers ikke finne på ugagn.

Historisk sett har forståelsen av hva det vil si å være dannet på mange måter samsvart med min barndoms forståelse av begrepet. Også det å mestre et instrument har historisk vært et tegn på god oppdragelse, eller altså dannelse. Man skulle altså i tillegg til å kunne reglene for selskapslivet og sosial omgang mer generelt også gjerne beherske kunststartene, som å spille klaver eller å deklamere dikt.

I våre dager finner vi ordet *danning* i læreplanene for skolen, og i så måte kunne man jo tenke seg at det også i dag handler om å kunne oppføre seg og å «begå seg» i sosietetslivet, selv om klassesamfunnet ikke eksisterer på samme måte som før. De fleste vil nok likevel hevde at dannelsesbegrepet har endret seg, og betyr noe annet i våre dager enn det gjorde for en generasjon siden eller mer. I relasjon til dette prosjektet er det ganske klart at det ikke handler om å kunne oppføre seg «pent», men om noe mindre overflatisk, noe dyperegående.

Danning for å bli en kritisk reflekterende samfunnsborger

Marit Ulvik, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, forklarer begrepet danning slik:

På den ene siden skal vi tilegne oss og beherske det kulturgitte i betydningen det kulturen anser som verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier, på den andre siden ha evne til å overskride og vurdere kritisk det vi møter.

(Ulvik, 2007, s. 93)

Her er det jeg vil kalle for den gamle forståelsen av begrepet kombinert med en ny forståelse. Det handler både om å beherske noe og om å være kritisk til det. Slik jeg ser

det gir dagens danningsbegrep i så måte en større mulighet for å definere hva som er akseptert og ikke enn det som var mulig etter den gamle forståelsen, i det man selv kan påvirke hva man vil godta og hva man vil protestere mot og forandre av gjeldende normer og holdninger.

Den kritiske dimensjonen av begrepet kan relateres til det som handler om vårt indre, om våre verdier og grunnleggende moral, og om å bli et helt menneske som har utviklet alle sider ved seg selv. Dette kan relateres til den gamle greske forståelsen av begrepet, som var at menneskets mål var å bli et balansert og harmonisk menneske (Olsen, 2005, s. 117), men mens man på den tiden gjerne mente at det tenkende vesenet agerte i tråd med det som var forventet av det, ville vi i dag kanskje mene at et balansert og dannet menneske er en velorientert og kunnskapsrik person som stiller spørsmålsteget ved regler og lover, og forholder seg kritisk til disse, slik Marit Ulviks overstående sitat indikerer. Dette ansees som en viktig side ved det å være en samfunnsborger i vår tid. På den måten kan vi si at det innholdsmessige ved danningen har endret seg gjennom de ulike tidsepoker, selv om det grunnleggende sett handler om det samme.

I sin doktoravhandling *Danning og ånd* skriver Odin Fauskevåg at «danning handlar om å utvikle det menneskelege i mennesket» (2012, s. 5). Han legger Immanuel Kants (1725-1804) teori om menneskets vesen til grunn for sin påstand. Denne korte forklaringen kan etter mitt skjønn sees på som en overordnet forståelse av danningsbegrepet, som dermed vil være i endring ettersom hva det er samfunnet ser på som viktige menneskelige egenskaper i ulike tidsepoker og i ulike kulturer.

Forståelsen av danningsbegrepet i denne oppgaven er at danning i dag må oppfattes som et relativt åpent begrep som det i stor grad er opp til enhver å definere og fylle med innhold, samtidig som diskurser vi lever blant utvilsomt er med på å styre hva vi mener er rett og god danning. Det er altså et noe diffust danningsbegrep. På den ene siden lever vi i en verden der vi forholder oss til gjeldende regelverk og forventninger, på den andre siden utfordrer vi gjeldende regler ved at vi omdefinierer hva som er rett og galt for oss. Rammene for hva som er sosialt akseptert er utvidet, og det gir dermed større muligheter for flere parallelle «riktige» veier til god danning.

Den første, eldste, forståelsen av danningsbegrepet peker etter min oppfatning tilbake til det å bli dannet (i betydningen høflig og «kultivert») ved at man lærer å forstå kulturen og oppføre seg i tråd med det som er forventet. Den andre og nyere forståelsen av

begrepet bærer i seg oppfatningen om kritisk vurdering som viktig verdi. Det er ikke lenger tilstrekkelig å beherske kulturen vi lever i og kunne «begå oss» i den. Vi skal også være i stand til å vurdere forhold i våre omgivelser med kritisk blikk. Vi bør med andre ord ikke akseptere alt vi blir presentert for blindt, men bør reflektere og selvstendig ta stilling til det.

Danningsbegrepet i musikksammenheng

Forskning om musikk, og særlig om musikk i utdanningssammenheng, trekker på diskurser om at musikk er en aktivitet som bidrar til at danning finner sted. Både i historisk perspektiv og i samtiden ser dette ut til å være en gjengs oppfatning, selv om dannelsesbegrepet har endret innhold gjennom tidene.

Olsen (2005) skriver for eksempel at det i romertiden var slik at musikk ble sett på som et middel til å sikre menneskelig utvikling og danning. Det ble derfor delvis gjort til et vitenskapsteoretisk fag i oppdragelsessammenheng (2005, s. 118). Senere, i nyhumanistisk tid, bygget danningstanken på Kants filosofi, der man tenkte at det finnes en objektiv sannhet som mennesket bør dannes til. Kunst ble sett på som et middel for danning, altså et middel til å forme mennesker på en bestemt måte. Her finner vi med andre ord et instrumentalistisk syn på kunst og musikk. Begrepet *Bildung* (som best lar seg oversette til det norske *danning*) stammer fra denne tiden (2005, s. 118). Jeg synes det ser ut til å være denne bruken av begrepet som er å finne i gjeldende læreplan, selv om målet for oppdragelsen har endret seg siden Kants tid.

Olsen (2005, s. 119) fremholder videre at det i nyhumanistisk tenkning i tillegg til ideen om at musikk fremmer danning finnes en oppfatning om at musikk er følelsenes språk, noe vi ser igjen i bruken av musikk ved ulike seremonier. I danningssammenheng kan dette relateres til at musikken er et middel som kan anvendes for å hensiktsmessig uttrykke følelser innenfor samfunnets normer. Det kan sies å være en variant av det instrumentalistiske synet på musikk. Et annet dannelsesmoment som er knyttet til musikk er opptrening av utholdenhet og selvdisiplin. I antikkens Hellas var dette en del av grekernes dannelsesprosjekt (Olsen, 2005, s. 118).

Musikkutøvelse er å betrakte som et håndverk. Siden det å mestre et instrument har vært betraktet som et tegn på dannelse, kan vi si at det å mestre håndverket, eller den utøvende delen av musikkfaget, har hatt en dannende funksjon. Olsen (2005, s. 122) understreker at det i skolen har vært et tydelig misforhold mellom håndverksdiskursen

og de ressursene som musikkfaget er tildelt. Faget har ifølge ham fått et dårlig rykte fordi rammebetingelsene har vært dårlige; det har vært umulig å nå idealene (eller målene, som det heter i nåtidens læreplanterminologi) innenfor de rammene som er satt for faget og med de ressursene man har hatt til rådighet.

Dårlige rammebetingelser har i mange tilfeller resultert i lite hensiktsmessige aktiviteter med begrenset faglig verdi i klasserommet, mener Olsen (2005, s. 122). Det har ofte vært lærere uten musikkfaglige kvalifikasjoner som har undervist i faget, særlig i grunnskolen, og resultatet har blitt at faget som både skulle gi håndverkskompetanse og være dannende og utviklende, i stor grad kun har danningsdiskursen tilbake.

Dersom det er ufaglærte lærere som underviser, er det sannsynlig at faget får et dårlig rykte nettopp fordi kvaliteten på innholdet blir lav. Dette er ifølge Olsen en diskurs om at musikk ikke er et viktig fag i skolen (2005, s. 123). Muligheten for at det som faktisk foregår i timene er av begrenset verdi er altså i høy grad til stede, selv om det på timeplanen kan det se ut som man har et fag med de dannende kvalitetene som musikkfaget som beskrevet blir tillagt. Særlig er faren for dette stor på de lavere klassetrinn der elevene ikke testes i faget (ikke at det er et mål i seg selv, men det vil sannsynligvis gi skoleeier interesse av å sikre en god undervisning) og der det også er flest musikkfaglærere uten formell utdanning i faget. Vi kan spørre oss hva som er danningselementet, dersom den utøvende delen av faget er lite representert.

Danning versus instrumentalisme

I relasjon til Nielsens tenkning om danning og fagutvelgelse, finner jeg det interessant å se nærmere på hva teoretikere sier om danning versus instrumentalisme i utdanning og i samfunnet for øvrig. I vår tid snakkes det stadig om et samfunn som er og skal være i utvikling. Innovasjon, nytenkning og effektivitet er begreper som brukes flittig både i skolen og undervisningsmetodikk. Et eksempel på dette finner vi i boken *Innovasjon i skolen*, der fokus på økt kvalitet i læringsprosesser i form av å forbedre praksis, er sentralt (Skogen, 2004, s. 9). Også i arbeidslivet stilles det store krav til produksjonstempo og nyskapende teknologi. Instrumentalistisk metodikk som retter undervisningen mot å oppnå nærmere definerte mål, har fått en dominerende stilling i skoleverket, noe som er helt rimelig når skolen drives etter såkalte målstyringsplaner, slik tilfellet har vært siden innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Også i musikkfaget møter elevene i mange tilfeller en instrumentalistisk metodikk og instrumentalistiske og forholdsvis lett målbare krav. Eksempelvis er det et kompetansemål for musikk programfag at elevene skal «beherske noteskrift, besifringsnotasjon og vanlige musikkuttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevene skal ha standpunkt karakter, og de skal trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen.

Gadamer, referert i Varkøy (2017, s. 36), fremholder at dannelsen ikke har noe annet mål enn seg selv, noe jeg tenker indikerer at vi ikke nødvendigvis alltid vil kunne og kanskje ikke nødvendigvis bør etterspørre et resultat i form av en oppnådd karakter eller et oppnådd kompetansemål. Varkøy viser til Gadamer når han argumenterer for at danning gir faget en legitim plass, men vi vet at det ikke er nok å hente legitimitet fra filosofer; i skolesystemet finnes der ingen fag som ikke skal vurderes med karakter. Det kan bety at det som etter Varkøys syn gir faget en legitim plass er nettopp det som gjør at det nedprioriteres. Den kulturelle kapitalen Varkøy finner i danning og oppdragelsesaspektet (som også er den Olsen refererer til som noe som kan bidra til at faget betraktes som viktig (2005, s. 133)), ser ikke ut til å være den kapitalen skolen (og samfunnet) etterspør.

Den musikalske erfaring som egenverdi

Jon Roar Bjørkvold har i boken *Det musiske menneske* (2007) satt begrepet musikk inn i en økologisk helhetstenkning. Han hevder at det musiske mennesket er det mennesket som ser verden i en større sammenheng, på tvers av fag, kulturer og vitenskap.

Bjørkvold har også nylig kommet med denne uttalelsen om hvordan musikken kan virke i det musiske mennesket:

«Hos *Det musiske menneske* er én pluss én aldri akkurat lik to. Det blir alltid en uro tilbake, *det musiske komma*. Det er uroen og gjennombruddskraften i dette musiske komma som sprenger skjemaregningens lukkede kvadratur. Det er dette musiske komma som får musikk til å svinge i menneskesinnet og som tilfører en så ukontrollerbar slagkraft at selv mektige samfunn må skjelve.»

(Bjørkvold, 2020)

Med en slik tankegang ser vi at begrepet *danning* handler om å utvikle alle sider ved seg selv, i grunnen i samsvar med tenkningen i Kunnskapsløftet, der det i læreplanens generelle del i avsnittet *kreative evner* bl.a. heter at «det fremste målet for utdanning er utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5), og ikke ulikt Østerns tankegang om at musikkfaget har positiv effekt utover musikkfagets grenser.

Jürgen Vogt argumenterer i artikkelen «Musical knowledge and musical Bildung» (2015) for at den transformasjonen forestillingen om musikalsk danning har gjennomgått fra å være satt i et moralsk rammeverk til å være satt i den enkeltes indre er en postmodernistisk vinkling på forståelsen av danning. Det finnes ingen sannhet om hva som er den «riktige» musikken lenger, og den enkelte trenger ikke å kunne utøve musikk eller å kjenne til den såkalt finkulturelle musikken for å oppleve den som dannende. Kriterier for hva som er dannende er opp til den enkelte person å definere. Dette tenker jeg harmonerer med Bjørkvolds syn på det musiske mennesket. Vogt sier videre: «If this is true, then every kind or form of musical knowledge may contribute to musical Bildung, as long as it is part of an experimental, transformational way to become somebody different» (2015, s. 20). Igjen ser vi et eksempel på at rammene for det som er sosialt akseptert og fører til danning, er utvidet.

Diskurser i musikkfagforskningen

Den rådende diskursen på forskningsfeltet ser ut til å være at musikk sees på som en dannende aktivitet, og at musikkfaget er et dannende fag, som etter denne forståelsen må bety at det er et fag der det drives dannende aktiviteter. Danning blir dessuten presentert som noe som skjer inni den enkelte ved at det utvikler flere sider og nyanser av selvet, i tillegg til at det utvikler sider ved mennesket, som evne til problemløsning og samarbeid. Vi har sett at flere teoretikere ser på denne egenskapen ved musikkfaget som så viktig at det legitimerer fagets plass i en ellers målstyrt skole. Det argumenteres likevel også for at musikk er et fag på linje med andre, med instrumentalistiske mål. De instrumentalistiske målene står ikke i veien for danning fordi musikkfagets iboende kvaliteter gjør at danning finner sted – ikke bare i musikken, men også i andre fag. Man kan si at denne diskursen har et harmoniserende syn på forholdet mellom de ulike og ulikeartede elementene i musikkfaget.

I tillegg ser vi at det finnes en problematiserende diskurs som løfter frem dette at det ikke er lett å forene det som er musikkfagets oppdrag, å ivareta danning, samtidig som det skal ivareta den instrumentalistiske siden av faget, den målbare, eksamensrettede siden. Det argumenteres for at et slikt instrumentalistisk fokus frarøver elevene muligheten til å nå de dypere meningslagene i musikken.

Ut fra dette kan vi trekke en forsiktig slutning om at det fra enkelte forskere ytres at musikk som fag i skolen ikke gir gunstige levekår for musikken, fordi den er satt i et

system som vanskelig lar seg forene med en god forvaltning av musikkens iboende kvaliteter, og at fagets dannelsespotensiale heller ikke kommer til sin rett. For å løse et slikt problem står vi overfor en situasjon der enten skolesystemet må endre sine rutiner for målbarhet, eller at musikkfaget ikke har en plass i skolen.

Vi ser altså at det ikke er en klar, enstemmig tale som kommer frem omkring musikk som fag, hvilke mulighetsbetingelser det har og hvilke muligheter som ligger i det. Ingen av de representerte teoretikerne snakker negativt om faget, men skolesystemets hensikter trekkes i tvil.

Vi har nå sett på hva et utvalg av teoretikere har å si om musikkfaget. Som nevnt i innledningen til det forrige kapitlet, fant jeg ikke forskningstekster som var vinklet mot å analysere hvilke diskurser som kommer til syne i musikkfaget i klasserommet, og heller ikke tekster som fokuserte på elevenes stemme. Det at noen av teoretikerne trekker skolens forvaltningsansvar i tvil kan mulig være et bindeledd til hvordan musikkfaget er konstruert i skolen, men mer i retning av å bekrefte eller avkrefte om deres tvil har livets rett. Det er ikke hovedagenda for denne oppgaven. Det kan derimot være av interesse å se om dannelsesdiskursen fra forskerfeltet kommer til syne i utdanningsrommets konstruksjon av faget.

I neste kapittel presenterer jeg det metodiske rammeverket som ligger til grunn for mitt forskningsarbeid.

Kapittel 4 Teoretisk rammeverk

Sosialkonstruktivistisk paradigme

Når jeg skal gå inn i en virksomhet for å rette fokus mot elevers erfaring, og senere få deres uttalelser, innebærer det å granske noe som vanligvis ikke rettes fokus mot. Jeg har ikke funnet noen fagtekster der elevers stemme løftes frem når musikkfaget debatteres eller forskes på. Ved en slik tilnærming har det vært produktivt å anvende et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette på grunn av måten jeg lytter til elevene og senere bearbeider deres uttalelser i et diskursanalytisk perspektiv.

Sosialkonstruktivismen er en vitenskapsteoretisk posisjon der man vektlegger hvordan vi subjekter oppfatter verden, det som befinner seg i den, sosiale strukturer og kunnskap. Vitenskapelig kunnskap er ifølge det konstruktivistiske synet sosialt konstruert, og kunnskapsproduksjonen oppfattes som styrt av lokale faglige, kulturelle, temporale og sosiale kontekster. Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet anerkjenner at det kan finnes mer enn en sannhet, og legger til grunn at kunnskap ikke er noe gitt og heller ikke endelig, men noe som konstrueres av og mellom mennesker (Hatch, 2002, s. 15), for eksempel skolemyndigheter/-system og lærere, lærere og elever, eller forskere og informanter.

Det følger også logisk av et slikt syn på kunnskap og virkelighet at identitet ikke er en konstant størrelse, men noe som konstrueres og justeres i møte med de diskurser som rår på de arenaene man på forskjellige måter forholder seg til, familien, media, eller, som i dette tilfellet, skolen og klasserommet (Krüger, 2018).

Poststrukturalisme

Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet kan sies å plassere seg i et poststrukturalistisk teorilandskap, det vil si at det er utviklet i kjølvannet av, og delvis som en reaksjon på strukturalismen³ (Snævarr, 2017, s. 260). Dette teorilandskapets

³ «Strukturalisme er en fellesbetegnelse for flere tendenser innen humanistiske vitenskaper i Europa på 1900-tallet. (...) Forutsetningen for strukturalisme er at den enkelte ting, enten det dreier seg om et fonem (språklyd) eller en løvetann, bare er forståelig ut fra sine forhold til andre ting. Sammensatte helheter, som for eksempel et språk eller et spill, må forstås både ut fra elementenes regelbundne samspill, deres strukturelle forhold og deres forskjellighet fra andre språk og andre spill som forutsetter andre regler» (Svendsen, L.F.H 2020).

epistemologiske grunnsyn er nettopp den sosialkonstruktivistiske oppfatningen at det ikke finnes noen allmenn eller endelig sannhet, men at sannhet konstrueres i hvert enkelt individ, alt ettersom vi opplever verden omkring oss og setter det vi erfarer sammen til forståelige enheter. Vi konstruerer altså et virkelighetsbilde, som er/blir vår sannhet. Virkelighetsbildet konstrueres i sosial samhandling gjennom språket, og materialiseres i de praksiser vi utøver (Neumann, 2001, s. 80).

Forskeren undersøker verden og (den sosialt konstruerte) virkeligheten gjennom andres beskrivelser av den (Hatch, 2002, s. 18). Fordi sannhet og kunnskap ikke er objektive eller gitte størrelser, finnes det egentlig ingen annen vei til kunnskap.

Kritisk–analytisk forskertilnærming

I tillegg til å være forankret i et sosialkonstrukturalistisk, poststrukturalistisk kunnskapssyn, befinner oppgaven seg i et kritisk orientert teorilandskap. Jeg har latt meg inspirere av Foucaults teorier, og et foucauldiansk blikk på eksisterende praksiser vil innbefatte en kritisk tilnærming til hvordan ting henger sammen og fremstår i utdanningsrommet som gjelder musikk programfag.

I dette prosjektet er jeg ute etter elevenes beskrivelser av faget. Jeg ønsker å høre hvordan de selv beskriver verden i klasserommet slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Sammen med læreplandokumenter for musikk programfag og uformelle samtaler med lærer i faget, er elevuttalelsene prosjektets empiriske data. Beskrivelsene fra elevene vil kunne fortelle oss noe om faget fra innsiden, som godt kan være noe ganske annet enn det vi kan lese oss til i fagplaner og andre offentlige dokumenter. I en diskursteoretisk forankret tilnærming til materialet ser jeg på hvilke diskurser som ser ut til å finnes i utdanningsrommet, om disse er kryssende og hvilke diskurser som ser ut til å være rådende.

Kapittel 5 Foucaults diskursteori og sentrale diskursanalytiske begreper

Foucaults diskursanalytiske tenkning

Den franske filosofen Michel Foucault (1926-1984) var opptatt av maktforhold i samfunnet og av hva makt gjør med menneskene som utsettes for den. Han mente at ønsket om makt er en sentral drivkraft i samfunnet og at maktpersoners begjær etter å opprettholde bestemte strukturer eller organiseringsformer kan lede til at det på ledernivå føres en diskurs som i befolkningen etter hvert vil befestes seg som en sannhet og som noe «naturlig». Dette utforsker Foucault mentalitetshistorisk⁴ (Vammen, 2020) og «kunnskapssarkeologisk» (Foucault, 2009), for å bruke hans egen term, gjennom forfatterskapet sitt.

Et eksempel på dette er Foucaults mentalitetshistoriske undersøkelse av bakgrunnen for og omstendighetene rundt at vi begynte å opprette «galehus», som psykiatriske institusjoner en gang het, der mennesker som tidligere ble sett på som snåle og originale, men som levde sine liv blant resten av befolkningen uten at folk syntes det var noe merkelig ved dét, ble klassifisert og definert som «gale» og skadelige for samfunnet og derfor måtte låses inne (Foucault, 2000). Foucault stilte spørsmålsteget ved hvorfor en slik endring av praksis og forståelsesmåte inntraff, og han var opptatt av å identifisere eksempler på undertrykkende diskurser i samfunnet, og ikke minst på legitim maktbruk og undertrykking, som blant annet behandlingen av psykisk syke i en del tilfeller er.

Foucault var, i tillegg til å være opptatt av institusjonalisering, også sterkt engasjert i forhold til homofili og homofiles rettigheter (ikke uventet, ettersom han selv var homofil). Gjennom firebindsverket *Seksualitetens historie* (Foucault, 1999c) rettet han søkelys mot at det ikke var de som var annerledes som hadde en feil eller mangel, men at systemets representasjon av dem som avvikere, gjorde dem «feil». Dette fordi en slik representasjon som gjentas av styringsorganer som om det var en sannhet øker sannsynligheten for at den til slutt får aksept i samfunnet. Også dette blir dermed en form for institusjonalisert maktutøvelse over spesifikke grupper. Det opprettes ikke

⁴ Mentalitetshistorie er en retning moderne fransk historieforskning som kartlegger og beskriver kollektive livsoppfatninger i tidligere tider (Winther, T.O. & Tjønneland, E. 2020).

egne fysiske institusjoner for homofile, men homofil praksis har vært offentlig regulert, bl.a. gjennom lovverket (Foucault, 1999c).

Dette er en av maktenes virkemåter, og den er virksom også på andre områder enn seksualitet. Vi kan finne eksempler på slike undertrykkende diskurser på mange ulike felt. Foucaults tekster kretser i stor grad om maktinstitusjoner som fengselsvesen, sykehus og mentalinstitusjoner, men også skole (Foucault, 1999b, 2000).

I denne oppgaven er det skolesystemet som er lagt under lupen idet jeg utforsker et fag på institusjonelt og praktisk nivå. Foucaults diskursanalytiske tenkning kan relateres til dette fordi det fra utdanningsmyndigheter legges føringer for hva som er en god skole og hva som ikke er det. Det er myndighetene som definerer hvordan et fag bør konstrueres formelt. Den offentlige diskursen kan være hensiktsmessig, i en eller flere betydninger av ordet, og det kan være ønskelig å støtte den og sørge for at den får hegemonisk posisjon. I så fall skulle man tro at det ikke er grunn til bekymring. Men en diskurs er sjelden enerådende på et gitt område. Det vil ofte finnes andre og kryssende diskurser som virker som en skjult maktmekanisme. De konkurrerende diskursene kan komme fra organisasjoner eller mennesker med kryssende interesser, som bevisst eller ubevisst dreier diskursen i sin favør.

Dersom det finnes slike konkurrerende diskurser vil det være interessant og viktig å avdekke dem for å forstå hva som er i spill på angjeldende felt. Dersom befolkningen, eller i dette tilfellet skoleansatte, stilltiende aksepterer diskursen og kanskje ikke en gang har klart for seg at det finnes konkurrerende interesser, kan tingenes tilstand komme til å betraktes som uunngåelige eller «naturlige», også i tilfeller der man ikke syns den er ideell. Uten å avdekke diskursen(e) på feltet er det vanskelig å utfordre dem og å endre forholdene. Dette kjenner vi til fra uttrykket «den som tier samtykker» (Nordbø, 2009). Foucault omtaler dette som *utelukkelsessystemer*, som han hevder det finnes en hel rekke av (Foucault, 1999a, s. 13) .

Av de utelukkelsessystemene som er omtalt der, er *viljen til sannhet* den jeg ser som mest sentral for denne studien. Dette fordi viljen til sannhet ifølge Foucault støtter seg på institusjonelle praksiser, der blant annet rådende diskurser i faget forsterkes og undertrykker andre diskurser på feltet (Foucault, 1999a, s. 13) . Det er dermed ikke sikkert rådende myndighet har vilje til å avsløre den egentlige sannhet (at enkelte diskurser undertrykkes for egen vinnings skyld). Jeg mener at dette også kan relateres til

Foucaults maktbegrep *governmentalité*, eller «styringsmekanismer» på norsk (Krüger, 2018). Begrepet avklares nærmere i kapittel 5.

Jeg valgte Foucaults tenkning som teoretisk ramme for denne oppgaven fordi det ble klart for meg da jeg begynte å fordype meg i tematikken at det var maktstrukturene i de ulike diskursene jeg fant det mest interessant å se nærmere på. Jeg ønsket å se hvordan de ulike maktrelasjonene kommer til syne og opererer i elevenes skolehverdag.

Foucault tenker romlig om fenomener i den sosiale og pedagogiske verden. Krüger omtaler Foucaults tenkning om dette slik: «Ethvert fenomen i den sosiale og pedagogiske verden, det være seg på mikro- eller makronivå, må forstås som situert innenfor et mer omfattende, mangedimensjonalt dynamisk og organisk sosiokulturelt rom» (2018, s. 27). Dette har ledet meg til en romorientert tilnærming til det videre arbeidet.

En romorientert tilnærming

Ordet *rom* brukes i dagligtalen i flere ulike abstrakte og metaforiske betydninger for å billedliggjøre en situasjon eller et fenomen. Vi kan for eksempel snakke om spillerom. Dersom en nytilsatt avdelingsleder ved en bedrift får fritt *spillerom* kan vi tenke oss at vedkommende får mandat til å forme og utvikle sin avdeling slik han eller hun finner det hensiktsmessig. Dersom den samme avdelingslederen ber om *handlingsrom* kan vi tenke oss det relatert til for eksempel eksterne midler i form av økonomi som vil gjøre det mulig for ham eller henne å oppfylle det som er ønskelig for å strukturere avdelingen slik han vil.

I Johannesevangeliet er det et kjent sitat som lyder «i min fars hus er der mange rom» (Johannes 14:2). Her snakker Jesus om at det er plass til alle. Vi kan se for oss rommene som noe fysisk, samtidig som det kan være en beskrivelse på at ingen trenger å bli støtt ut, for her er nok plass og *hjerterom* til mennesker med ulike utfordringer og skjebner. I dagligtale bruker vi og betegnelsen å *romme noe*. «Den uttalelsen rommer mer enn det rent uttalte», kan vi si dersom vi opplever at noen driver med dobbeltkommunikasjon. Da beveger vi oss over på en bruk av ordet som beskriver fenomener og hendelser.

Det finnes flere teoretikere som har et romorientert perspektiv (for eksempel den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) som ble nevnt i presentasjonen av Eiliv Olsen i kapittel 2). Foucault er en av dem.

Foucaults romperspektiv er vinklet mot sammenhengen mellom makt og kunnskap. Han er opptatt av hva som er med på å danne premissene for praksiser som utøves, og av at sammenfall mellom tenkemåter og strukturelle trekk bidrar til å forme strategier (Krüger, 2018). Det kan for eksempel være hvordan utdanningsdirektoratet tenker om og former et fag over tid som igjen gir utslag for hvilke strategier som anvendes når faget skal formidles til elevene. Man må ha både historisk blick for hva som har ført til den rådende diskurs, og et nåtidsblikk på hva som gjør at det opprettholdes. Det historiske blikket relateres til Foucaults tenkning om genealogi (som jeg forklarer på side 33).

På bakgrunn av en slik forståelse av romperspektivet ser jeg det som hensiktsmessig å anvende et romorientert perspektiv. I denne oppgaven vil det innebære at fokus rettes mot tenkemåter og strukturelle trekk hos de aktuelle aktører på feltet. Jeg undersøker hvordan disse strukturelle trekkene står i forhold til hverandre og påvirker hverandre, og leter samtidig etter spor av disse trekkene i elevenes opplevelser. Jeg vil se etter maktrelasjoner som kanskje ikke er så tydelige i det daglige liv på skolen. Ifølge Krüger er en makt/kunnskapsanalyse et «redskap for å forstå muligheter for erfaringer og identitetsutvikling» (2018, s. 39). Jeg vil altså ved hjelp av denne metoden prøve å få en forståelse av hvorfor elevene sier og gjør som de gjør ved å forsøke å avdekke diskurser om og i faget og se elevenes utsagn i sammenheng med disse.

Utdanningsrommet

Jeg har slått fast at jeg ønsker en Foucault-inspirert, romorientert tilnærming i denne studien. Det ytterste rommet, som huser alle de overnevnte rommene, har jeg valgt å kalle for *utdanningsrommet*. Begrepet *utdanningsrommet* springer ut fra Krügers begrep *det curriculære rom* (Krüger, 2018, s. 23). Dette er et begrep Krüger anvender for å beskrive «det sosiokulturelle landskapet som den didaktiske virksomheten formes og foregår innenfor» (Krüger, 2018, s. 23). Han beskriver et curriculært rom som det rommet der elever, lærere, praksis og virke dannes. Jeg har nedskalert rommet til et mellomstort rom i det jeg har søkelys på ett fag, dette fagets fagplan, en skole og ett klasserom. Jeg fant at *utdanningsrommet* var mer treffende enn begrepet *det curriculære rommet* for min forskning i det jeg i siste instans setter søkelys på hva elevene opplever i rommet der de får sin utdanning.

I utdanningsrommet vil det være ulike aktører som sier og mener noe om musikkfagets innhold og virke. Disse vil være deltakere i ulike diskurser på feltet, og i så måte er det flere rom i utdanningsrommet. Det vil være både diskurser fra ulike hold og på ulike nivåer i utdanningsfeltet, og rent fysisk det som foregår i klasserommet.

De ulike aktørene som får komme til orde i utdanningsrommet har jeg begrenset til å være

- Gjeldende fagplan og historiske fagplaner som har ledet til den vi har i dag
- Besøksskolen og dens konstruksjon av faget
- Musikk-klassen som jo vil være i det fysiske musikkrommet

I tillegg var det naturlig å lese forskning om musikkfaget for å se hvilke diskurser om musikk som kommer til syne der, noe jeg presenterte i kapittel 2.

Det vil finnes flere aktører enn de overnevnte som kan ha påvirkning på hva som foregår i klasserommet, men jeg har begrenset meg til de aktørene som jeg mener er de mest sentrale når det gjelder å påvirke hvordan faget konstrueres.

Tanken på å billedliggjøre feltet som et rom virket logisk og oversiktlig på meg. En tenkt illustrasjon av et myldrete utdanningsrom har hjulpet meg til å se hvordan diskursene er plassert i forhold til hverandre, og hvordan de ulike instanser preger elevenes opplevelser.

Diskursive rom

Romperspektivet i denne oppgaven er knyttet til hvilke representasjoner (se nedenfor for en forklaring av begrepet representasjon) som kan identifiseres i de ulike rommenes diskurser. Jeg har derfor valgt å kalle dem for diskursive rom. Dersom det er stor enighet om en representasjon, vil man kunne finne likheter i diskursene i de ulike rommene. I motsatt tilfelle vil det kunne finnes kryssende diskurser mellom rommene. Som beskrevet over vil det være slik at de ulike aktørene som har interesser på et felt, vil kunne ha ulikt syn på hva som er viktig for feltet sett fra sitt ståsted.

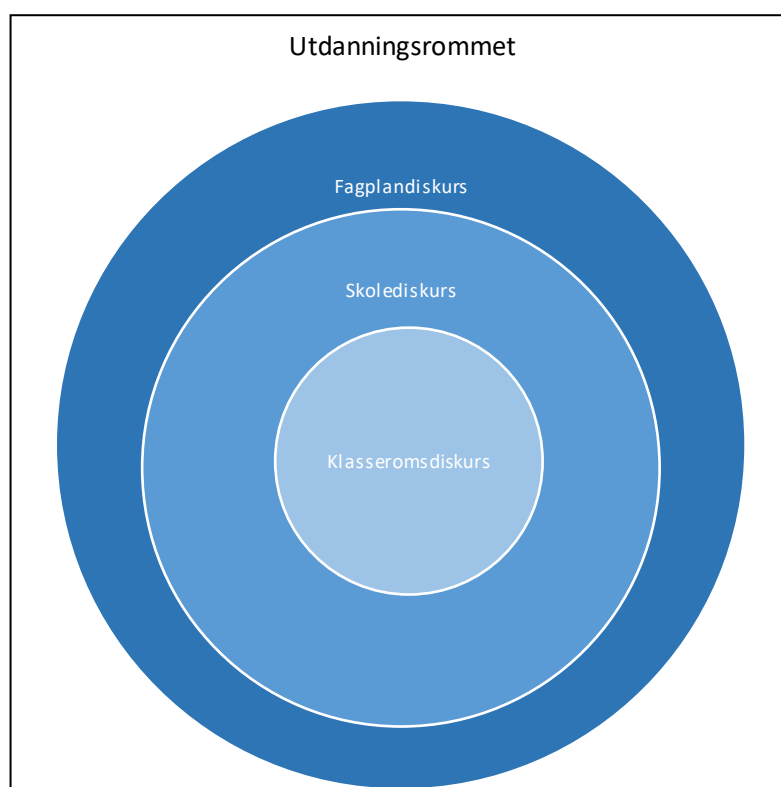
Disse ulike oppfatningene, eller strukturelle trekkene, vil komme til syne i de ulike rommene det her er snakk om. Jeg ser for meg utdanningsmyndighetene som et stort rom som inneholder styringsdokumenter og retningslinjer. Skolebygget vil være et litt mindre rom som inneholder diskursen ved den konkrete skolen. Skolediskursen vil være påvirket av den utenforliggende diskursen i større eller mindre grad, men det vil også

være mulighet for at det utvikles en egen diskurs i rommet. Videre finner vi klasserommet som et eget rom. Det vil også med nødvendighet være påvirket av de utenforliggende diskursene, samtidig som det kan inneholde sin egen og kanskje kryssende diskurs som vil avstedkomme en representasjon som ikke nødvendigvis harmonerer med den/dem som finnes i de andre rommene.

Det er slik at rommene i dette tilfellet er rangert i et hierarkisk system ved at det største rommet er det med mest makt. Denne makten er knyttet til bestemmelsene av hvordan faget formelt sett skal konstrueres. Makten blir i utgangspunktet mindre jo lengre innover i rommene man beveger seg, men dette forutsetter at man i hvert rom forholder seg til bestemmelsene i rommet utenfor. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet, og kan føre til at representasjonen i et av rommene blir en annen den som var planlagt, eller kanskje til og med pålagt. En ulydighet mot rådende diskurs på et vis.

Illustrasjonen nedenfor viser de ulike diskursive rommene sett i forhold til hverandre.

Figur 1, Diskursive rom



Figur 1 viser hvordan de ulike diskursive rommene er plassert inni hverandre. Det ytre rommet, utdanningsrommet, betegner hele feltet vi befinner oss i. De sirkelformede rommene viser maktforholdet i diskursene.

Figur 1 illustrerer de ulike diskursive rommene sett i forhold til hverandre. Det firkantede utdanningsrommet betegner feltet vi befinner oss i. De sirkelformede rommene viser maktposisjoner ved at det ytterste rommet har mest makt når det gjelder å legge føringer for de andre rommenes konstruksjon. Vi ser at klasseromsdiskursen forholder seg til både skolediskursen og fagplandiskursen. Skolediskursen forholder seg til fagplandiskursen, og bestemmer i utgangspunktet den formelle konstruksjonen av klasseromsdiskursen. Likevel kan det indre livet i klasserommet frembringe en divergerende diskurs som skolens ledelse ikke er klar over. Det samme kan skje med skolediskursen i forhold til fagplandiskursen. I kapittel 11 vil jeg analysere hvilke diskurser som kommer til syne i de ulike rommene, og gjennom elevenes beskrivelser av sine opplevelser vil jeg forsøke å definere hvilke diskurser som kommer til orde i det innerste rommet.

Sentrale diskursanalytiske begreper

Diskurs

I oppgavens problemstilling har jeg tydeliggjort at det er diskursanalyse som er det analytiske perspektivet og det sentrale verktøyet i arbeidet med det empiriske materialet. Diskurs er dermed et sentralt begrep som må defineres nærmere.

Dette begrepet anvendes i ulike sammenhenger, og defineres derfor på ulike måter alt etter hvilken sammenheng det benyttes i. Det kan knyttes til det rent lingvistiske, der det betyr «samtale» eller «språklig enhet som er større enn en setning, tekst» (Språkrådet, 2020) og der diskursanalyse gjerne innebærer å se på strukturer og sammenhenger mellom ord og setninger. Det kan også brukes om det å se på sammenhenger i sosiale strukturer. Å se på diskurser i kommunismen vil for eksempel innebære å studere tankesettet innenfor kommunismen. Med andre ord kan vi si at diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Winther Jørgensen, 1999, s. 9).

Olsen refererer til *Filosofileksikon* (1993) som definerer diskurs som «den form en kjede av utsagn har, og dermed den måten de er frembragt på» (2005, s. 116). Han skriver videre at ut fra det blikket han retter mot musikk, betyr dette «måter å skrive, tale og tenke omkring musikkfagets plass i skolen, som kunnskapsfag og som dannelsingsmiddel. Musikkfagets innhold og målsetting kan altså sies å være konstruert av disse diskursene» (2005, s. 116).

I tradisjonen etter Foucault er en diskurs ifølge *Store norske leksikon* «de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel» (Grue, 2019). Alle slags sosiale praksiser som er meningsbærende og kan oppfattes som tegnsystemer eller tekstekvivalenter kan betraktes som diskurser. Foucault bruker ikke diskursbegrepet primært om enkelttekster, men om større enheter og «systemer der en viss type utsagn ble regnet som sanne og usanne». Diskursen kan dermed komme til uttrykk både i ytringer og tekster, og i handlinger, rutiner og sosiale mønstre (Grue, 2019).

Hovedpoenget med å *analysere* en diskurs, er at man forsøker å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes (Neumann, 2001, s. 38). Ifølge Neumann må diskursanalytikeren vende seg mot det språklige (i vid forstand) for å kunne spore mening. Han skriver:

Poenget med diskursanalyse er å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, og hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller «setter i spill» en rekke sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene.

(Neumann, 2001, s. 83).

I dette prosjektet forholder jeg meg til diskursbegrepet slik det forstås på det samfunnsvitenskapelige felt i Foucaults tradisjon. Dette innebærer å se på samspillet mellom tekst (det være seg dokumenter eller ytringer fra fagfolk og elever) og meningspotensial. Det er altså ikke en analyse av teksten som sådan man utfører, men blikket er rettet mot hva meningsinnholdet i ytringene er. Neumann presenterer følgende definisjon av begrepet:

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

(Neumann, 2001, s. 18).

Institusjonen vil i dette tilfellet være skolen, og regulariteten kan komme til uttrykk i elevenes utsagn. Definisjonen harmonerer med Foucaults bruk av diskursbegrepet idet han knytter det til den sosiale konteksten. Foucault forstår diskursbegrepet slik: «Vi vil kalle en gruppe av ytringer for diskurs i det omfang, de utgår fra den samme diskursive formasjon (...). [Diskursen] består av et begrenset antall ytringer som man kan definere

mulighetsbetingelsene for» (Foucault *The archeology of knowledge*, referert i (Winther Jørgensen, 1999, s. 22).

En ytterligere beskrivelse av Foucaults diskursbegrep kan gi oss en enda bedre forståelse av hva det rommer. Fendler anvender *internett* som en analogi for å forklare diskursbegrepet. Hun skriver at «Internett er alt vi kan få tilgang til med en browser, mens diskurs er alt vi kan få tilgang til med vårt sinn» (2010, s. 36). Videre sier hun at ifølge Foucaults definisjon av begrepet, vil en tanke så snart den er tenkt være en del av en diskurs, og det vi ikke ennå har tenkt kan ikke være en del av en diskurs. Diskursen er ikke et resultat av en enkelt persons tanker, men av alle tanker som finnes på dette feltet. Det er ikke kontrollerbart hva som dukker opp av ulike diskurser på et felt, og det finnes ingen rammer for hvor mange ulike diskurser det finnes, også dette i likhet med internett.

Fendler går dypere i sin utredning med å sammenligne diskurser med internett-antologien, men jeg nøyer meg med å skissere de overordnede rammene for å gi et utgangspunkt for videre drøfting og analysering av funn i oppgaven idet jeg ser på hvilke tanker som dukker opp hos elevene.

I tillegg til Neumann og Fendlers definisjoner og beskrivelser trengs det en beskrivelse for å innlemme det materielle ved Foucaults diskursbegrep. Foucault var nemlig opptatt av det som skjer som en følge av en diskurs. Schaanning (1997, s. 204) beskriver det som at diskursens materialitet iscenesetter materielle størrelser (som for eksempel praksiser, hjelpetiltak). En diskurs omfatter altså noe mer enn bare tankene om et tema. Den har også praktiske aspekter. I denne sammenheng vil diskursen om programfag musikk omfatte organisering av faget og undervisningspraksis. Dette vil også ha betydning for hvordan elevene opplever faget.

Representasjoner

En diskurs er forbundet med et *episteme*, et vitens- og tankesett som ligger til grunn for begreps- og tankesystemet i en gitt epoke eller på et gitt kunnskapsfelt (Schaanning, 1997; Snævarr, 2017, s. 251). Både det klassiske og det moderne episteme (kunnskapssyn) ligger til grunn for denne oppgaven.

Det klassiske epistemet kjennetegnes ved at ideer representerer objekter. Når det gjelder musikkfaget vil objektene være både fagplaner og fagstoff, elever, lærer og undervisningspraksis. Det moderne epistemet kjennetegnes ved at subjektet settes i

fokus, og at det som har skjedd gjennom tiden betraktes som menneskeskapt (Snævarr, 2017, s. 252). I musikkfaget kan organisering, undervisningspraksiser og teorier om faget som dem jeg gjenga i kapittel 2 stå som eksempler på objekter og kunnskapsformer som åpenbart er menneskeskapt og som åpenbart også er foranderlige og forhandlingsbare – til forskjell fra det klassiske synet på kunnskap som «sann begrunnet oppfatning» (Holmen, 2019).

De ulike fremstillingene av hva musikkfaget er eller bør være, er i Foucaults diskursbegrep *representasjoner* av faget. En representasjon står for ulike fremstillinger av ting og fenomener slik de kommer til uttrykk i både språk og handling.

Representasjoner består av de virkelighetskrav som en diskurs inneholder (Neumann, 2001, s. 33). Når disse virkelighetskravene kommer til uttrykk i en institusjon, kan man anse det som denne institusjonens posisjon i diskursen.

Dersom en representasjon ikke utfordres av andre aktører, får vi en hegemonisk tilstand. Som eksempel kan vi bruke skolemyndighetenes vektlegging av akademiske utdanninger kontra praktiske, yrkesrettede fag. Dette har ført til at yrkesfaglige elever har lavere status enn elever ved studiespesialiserende linjer. En slik oppfatning kan bli fastgrodd og vanskelig å rokke, men maktstrukturer kan utfordres, og det krever også arbeid å opprettholde en rådende diskurs på et felt (Neumann, 2001). I det overnevnte eksempelet har myndighetene begynt å endre kurs som en følge av mangel på arbeidskraft i håndverkeryrker. Det pågår blant annet drøftinger om hvordan det kan fremskaffes flere læreplaner i statlig regi (Regjeringen.no, 2018).

Genealogi

Begrepet genealogi har sitt utspring i det moderne epistemet. Det er et sentralt begrep hos Foucault og dreier seg i hans sammenheng om å ha et historisk blikk på diskursene som råder, det vil si at han undersøker dem historisk, for eksempel ved å finne ut hvordan de har oppstått og forandret seg over tid. Et sentralt underbegrep er *arkivet*, eller altså historiske linjer i diskursive formasjoner.

Å kaste blikket tilbake ved å søke i arkivet, et begrep som kan forstås både bokstavelig og i mer overført betydning, for å se hvor en rådende diskurs stammer fra, kaller Foucault for å drive vitensarkeologi (Snævarr, 2017, s. 126). Ved å se på representasjonene med et arkeologisk blikk, kan vi få kunnskap om hvorfor ulike representasjoner har oppstått og fremstår slik de gjør i dag. Det vil gi oss et innblikk i

hvordan subjekter har blitt påvirket og formet over tid. Det genealogiske blikket skal i hovedsak benyttes til å se på og forstå nåtiden ved at den historiske linjen leder frem til der vi befinner oss i dag.

Begjær

Foucault (1999a, s. 15) trekker også frem *begjær* som sentralt for hvilke diskurser som kommer til syne innenfor et felt. Med dette mener han at det som ligger maktutøvernes hjerte nærmest er det som preger diskursen.

Det vil være interessant å se på hvor begjæret synes å være plassert i relasjon til musikkfaget. Ifølge Foucault vil dette begjæret (som for eksempel kan være økonomisk lønnsomhet for staten, at mennesker med en bestemt type utdanning blir foretrukket og at enkelte fag får høyere status enn andre) legge føringer for hvilke diskurser som dyrkes frem og kan bli hegemoniske. Hvis det er en hegemonisk diskurs på et felt kan diskursen relativt enkelt opprettholdes fordi den har stilltiende aksept fra folket/aktørene på vedkommende felt, som kanskje til og med betrakter den som «naturlig» og dermed som noe de ikke engang kommer på å utfordre.

I dette prosjektet vil man kunne si at begjæret kunne være plassert hos skolemyndighetene som legger føringer for de ulike fagene og former deres rammebetingelser. Det vil også kunne finnes i besøksskolens diskurser ut fra hvordan de har konstruert faget lokalt. Sist, men ikke minst, vil det kunne komme til syne i klasseromsdiskursen gjennom elevenes uttalelser, ved at de uttrykker sine opplevelser som ikke nødvendigvis er positive dersom de opplever at begjæret dreier faget i en retning som er annerledes enn det elevene skulle ønske.

I den analytiske delen av oppgaven vil analysen av diskursene kunne avsløre hvilket begjær det eventuelt er snakk om i de ulike diskursene. Begjæret kan befestes gjennom maktstrukturene som legger føringene for faget, og i eventuelle motdiskurser som kan komme til syne. Makt vil i alle tilfeller være en medvirkende faktor i bildet som avtegner seg i fagets konstruksjon, og jeg vil nå beskrive de maktbegrepene i Foucaults tenkning som er aktuelle for denne studien.

Metodiske implikasjoner

Det finnes ulike metodiske grep for hvordan poststrukturalistiske forskere innhenter data. I denne oppgaven er det som nevnt blant annet et genealogisk blikk som anvendes

for å analysere de ulike diskurser. Ifølge Neumann er en slik metode særlig egnet om man vil legge et historisk perspektiv på diskursanalysen (Neumann, 2001, s. 56). I denne sammenhengen har jeg kastet et blikk bakover i tid for å se på hvor rådene fagplandiskurser kommer fra.

Å lese diskurser innebærer ifølge Krüger (2018, s. 100) å ha et åpent blikk for hvordan maktrelasjoner skaper mulighetsbetingelser for at subjekter og objekter blir formatert på bestemte måter. Genealogi gjør det mulig å se hvordan disse maktrelasjonene finnes i diskursene, og hvordan de er med på å gi næring til og å opprettholde eventuelle hegemoniske diskurser.

Michel Foucaults diskursteori kan anvendes ved analyse av skjulte strukturer (Onsrud, 2013, s. 39). Jeg vil anvende hans teori som et perspektiv på elevers opplevelser i musikkfaget. Ettersom jeg er ute etter å se elevenes opplevelser i et diskursivt lys, er det sentralt å legge merke til hvilke maktstrukturer som kan komme til uttrykk gjennom deres uttalelser.

Makt

I et diskursanalytisk arbeid som denne oppgaven er, kommer man ikke utenom maktbegrepet. Foucaults maktbegrep er komplekst og sammensatt. Som beskrevet innledningsvis i kapittel 4, beskriver Foucault mange ulike former for makt satt i system.

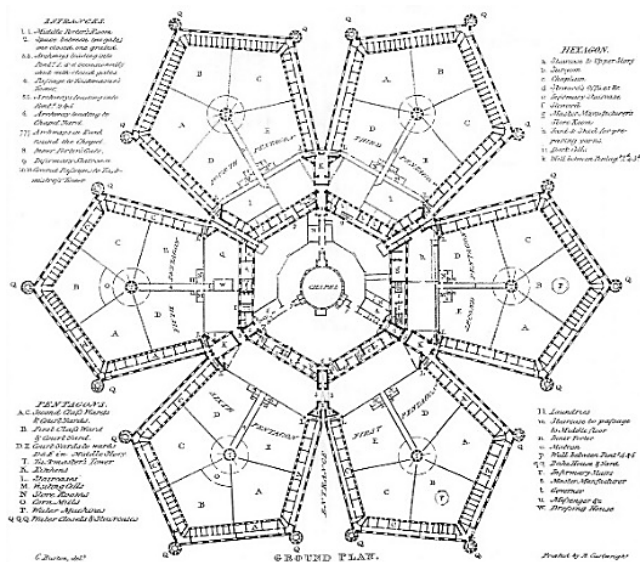
I sammenheng med dette prosjektet finner jeg det viktig å se på maktstrukturer i de ulike diskursene som er relatert til musikkfaget. Hva er det som fremkommer av uttalelser om faget, og hvilken makt utøver ulike diskursive utsagn på det som foregår i det fysiske utdanningsrommet? I relasjon til det tidligere nevnte begjæret, vil jeg forsøke å avdekke om der finnes en underliggende agenda for at musikkfaget er formet slik det er, og hva som gjør at det har blitt slik.

Det er særlig to aspekter av Foucaults maktbegrep som vil gjøre seg gjeldende i analysen av det empiriske materialet: panoptikon og styringsmekanismer.

Panoptikon som maktmiddel

Foucaults maktanalytiske begrep panoptikon er hentet fra hans analyse av disiplinerende overvåkning i fengsel der fangen aldri vet når han er overvåket (Foucault, 1999b).

Illustrasjon 1, Benthams panoptikon.



Illustrasjonen er hentet fra Store norske leksikon (2019).

Den kjente fengselsmodellen *Benthamfengselet*, bygget etter en designidé fra den britiske filosofen Jeremy Bentham (1748-1832), er bygget som en sirkelrund bygning med et tårn i midten der fangevokternes vaktstue var.

Vaktstuen hadde vinduer i alle retninger, og fra vaktstuen kunne vokterne dermed se alle cellene, som hadde åpning inn mot den indre gården og tårnet, men fangene kunne ikke se vokteren. Fangene i et slikt fengsel kunne aldri være sikre på når vokteren så deres vei, det vil si at de ikke kunne vite når de ble overvåket, med det resultat at det etter hvert ikke ble behov for stor grad av overvåkning. Fangene måtte hele tiden opptre som om de ble observert fordi det alltid var en mulighet for at de ble det. Selvdisiplinen ble på den måten så effektiv at det bare trengtes et minimum av ytre disiplin (fangevoktere).

Funksjonen av en usynlig overvåker er sentral i Foucaults teori om disiplin som et regulerende og normaliserende fenomen. Vi oppfører oss annerledes hvis vi tror vi blir overvåket enn om vi ikke blir det (Fendler, 2010, s. 80). En slik form for overvåkning finnes i vårt samfunn i stadig større grad. Vi blir registrert ved alle kjøp i butikk, ved passering av bomstasjoner og på reiser, og vi filmes av overvåkningskameraer som finnes på offentlige steder. Vi vet at det i skolesystemet også finnes en slik overvåking i form av for eksempel skolevurdering, ulike tester som PISA, standpunktkarakterer og eksamener. Elever forbereder seg til eksamen i flere fag enn de faktisk tar eksamen i

fordi de ikke vet hvilket fag de kommer til å bli trukket ut i til eksamen. Denne ordningen kan sies å være panoptisk i foucauldiansk forstand.

Styringsmekanismer som maktmiddel

Foucaults begrep *gouvernementalité* (den engelske formen *governmentality* brukes også mye i litteraturen) blir av enkelte forfattere oversatt til *styringsmekanismer* på norsk. Begrepet er vanskelig oversettes til norsk, skriver Einar Wigen (2012), men å tenke på det som en sammensmeltning av ordene «government» og «mentality» kan være et utgangspunkt for å forstå det, forklarer han. Begrepet innebærer ifølge Wigen en ny måte å se makt og autoritet på: «det dreier seg om en *styringsrasjonalitet* som ikke er begrenset til statens institusjonelle makt eller styringskapasitet» (Wigen, 2012, s. 1).

Krüger (2018, s. 24) omtaler *gouvernementalité* som et samlebegrep for de mekanismer som styrer og former individer. Fendler forklarer begrepet ved å belyse at i et demokratisk samfunn er friheten til borgerne sammenvevd med styringsformen. Hun skriver: «The important feature to understand about governmentality is that freedom and government are completely interconnected. In the context of modern democracy, we cannot have one without the other» (2010, s. 50).

Med dette mener Fendler, slik jeg forstår henne, at samfunnets frihet henger sammen med at styringsmekanismene blir opprettholdt, ikke nødvendigvis som et negativt regime, men som et nødvendig element for å få et velfungerende samfunn. Vi, borgerne, innretter oss dermed etter det gjeldende styresettet for å opprettholde orden og frihet i demokratiet. Dette trenger altså ikke å være negativt. Vi trenger at borgere forholder seg lojale til systemer som opprettholder orden i samfunnet. Det samme gjelder for skolen og skolesystemet. Vi kan vanskelig tenke oss skolen uten en forholdsvis regulert styringsform. Det er til skolen og elevenes beste at systemet fungerer. Det kan derimot være negativt hvis det har fått befeste seg en ukultur med en mulig skjult og kanskje undertrykkende agenda som ikke er til elevenes beste.

Schei, referert i Onsrud (2013, s. 45), skriver at *governmentality* er et samlebegrep for alle teknikker og mekanismer som styrer og former et individ, og som dermed også styrer på samfunnsplan. Dette innebærer, slik jeg ser det, at hvert enkelt individ er påvirket av og styrt av de systemer som finnes, eller som vi befinner oss i, og dette får videre betydning for hvordan vi agerer eller hvordan vi opplever og erfarer ulike

situasjoner. I denne oppgaven vil det innebære å lete etter spor av slike styrelser i elevenes opplevelser. Jeg vil altså lete etter forholdet mellom styring og makt, og hvordan det eventuelt gir seg utslag i konstruksjonen av faget, undervisning og elevers opplevelser.

Elevsubjektet som resultat av maktpåvirkning

Ball (1990, s. 14) beskriver Foucaults undersøkelser av hvordan diskursenes påvirkning av individer former og påvirker subjekter mot en bestemt identitet. Foucault fremhevet en dobbelthet i prosessen, nemlig at subjektet er knyttet til andre gjennom maktpåvirkning og avhengighet, og samtidig knyttet til egen identitet gjennom en bevissthet om utenforståendes syn på individet. Dette sees ikke på som motsetninger, men som to sider av den diskursive påvirkningen. På den ene siden er subjektet objektivert ved at det utsettes for påvirkningen. På den andre siden er det et bevisst individ som kan reagere mot denne påvirkningen. I denne studien er det elevene som er subjektene, og de blir objektivert gjennom å bli utsatt for skolesystemets organisering. De må forholde seg til gjeldende regler innenfor systemet, og de blir snakket om i ordelag som sier noe om hvilket syn man har på dem. Samtidig har de sin egen identitet, og har tanker om hvem de er og hvordan de ønsker å bli sett på.

Krüger uttaler at diskurser ifølge Foucault er «en abstrakt maskin som skaper feltvirkninger for det som skjer i den institusjonelle praksis» (2018, s. 92). I vårt tilfelle finner vi de aktuelle aktørene for faget som en del av dette maskineriet. Den feltvirkningen de har for hvordan elevene opplever faget og hvilke erfaringer de gir, vil kunne gi oss en oversikt over den veven av diskurser som har påvirkningskraft på hvordan faget konstrueres, og hvilket elevsubjekt den konstruerer. Ifølge Krüger (2018, s. 110) må man desentrere for å forstå identiteten til subjektet. Man kan ikke bare se på eleven selv, men på det store bildet for å se hvilken elevidentitet de ulike representasjonene presenterer.

Kapittel 6 Metodologi og forskningsetiske overveielser

En sosialkonstruktivistisk tilnærming til empirisk forskning åpner for kvalitative metoder (Hatch, 2002, s. 13). Kvalitativ forskningsstrategi benyttes i hovedsak til å få beskrivelser av situasjoner fra det virkelige liv (Silverman, 2014, s. 4).

I kvalitativ forskning blir forskeren ikke ansett som en nøytral part, men som en deltaker i prosessen med å skaffe eller «skape» data (Hatch, 2002, s. 9). Dersom man for eksempel arbeider med intervjuer, tenker man i denne typen forskning ikke at forskeren går ut og henter data som ligger ferdige til å høstes fra det empiriske feltet, men at hun som aktiv samtalepartner, som selv er et subjekt, aktivt er med å generere den kunnskapen som siden blir hennes empiriske data. Som deltaker i samtalen er hun uunngåelig selv med å forme og produsere samtalen.

Den kvalitative forskeren forsøker å få et innblikk i hvordan verden ser ut sett fra informantens perspektiv (Hatch, 2002, s. 7). Jeg er ute etter opplevelser i et spesifikt fag, og ettersom undersøkelsene finner sted ved en bestemt skole, er det som nevnt naturlig å tenke at elevenes kunnskapsproduksjon og opplevelsesgrunnlag i stor grad er styrt av lokale kontekster. Ved å presentere lokale kontekster vil det være diskurser fra disse kontekstene som kommer til syne, og det vil dermed være mulig å avdekke strukturer i disse kontekstene som har betydning for elevenes opplevelser.

Av de metodene som står til rådighet i kvalitativ forskning, valgte jeg å bruke intervjuer, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer med innslag av observasjon. En slik intervjuform er ifølge Kvale (2015, s. 46) verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I intervjuet anvendes derimot en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema, og samtalen gir rom for spontane uttalelser ved at rekkefølgen på spørsmålene ikke er fastlagt i et ferdig spørreskjema. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av informantenes opplevelser.

I tillegg til intervjuer har jeg gjort undersøkelser om fagets utbredelse, en metode som faller innunder diskret (eng. *unobtrusive*) datainnsamling (Hatch, 2002, s. 116) idet jeg har hentet informasjon fra skolers hjemmesider på internett.

Diskursanalyse som metode

En diskursanalyse i Foucaults ånd tar mål av seg til å analysere hvorledes og hvorfor ting fremstår som de gjør (Neumann, 2001, s. 14). Diskursanalyse handler ifølge Krüger (2018, s. 89) om å folde ut teksten og avsløre hvilke maktrelasjoner som preger virksomheten man studerer.

Poenget med en diskursanalyse er ifølge Neumann (2001, s. 38) å studere hvordan et gitt utsagn (som ikke nødvendigvis trenger å være en verbalspråklig ytring) setter i spill sosiale praksiser, og hvordan utsagnet i neste omgang bekrefter eller avkrefter praksisene. I denne studien blir det sentralt å se på maktrelasjoner som har formet faget på denne skolen, og hva det har ført til av sosiale praksiser, både skoleorganisatorisk ved konstruksjon av fagets rammebetingelser, og i klasserommet.

Når jeg presenterer ulike diskurser innen det musikkfaglige feltet, tar jeg ikke mål av meg til å analysere hver og en av dem. Til det er oppgavens rammer som for snevre. Det jeg derimot vil gjøre, er å se om de ulike representasjonene kan gjenfinnes i elevenes opplevelser, eller representasjoner, om man vil. Dette harmonerer med problemstillingen, siden jeg vil se på hvilket spillerom som finnes for faget innenfor de rammebetingelsene som utdanningsmyndigheter og denne bestemte skolen har satt, og hvilke diskursive elementer det er som kommer til syne i elevenes uttalelser.

Forskningsetiske vurderinger

Befring hevder at «etikken gir eit systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål» (2007, s. 54). Som forsker kommer man opp i mange situasjoner som må avklares i forhold til en etisk standard, og det kan være hensiktsmessig å beskrive den etiske standarden i et gitt prosjekt, for eksempel i form av en forskningsetisk protokoll.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) kan de fire områdene informert samtykke, fortrolighet mellom forsker og informant, forskerens rolle og konsekvenser av forskningsresultatene anvendes som ramme når man utarbeider en etisk protokoll. Dette har vært grunnlaget for samarbeidet med informanter i denne studien. I tillegg er bevissthet rundt min egen rolle som forsker, samt min forforståelse for temaet nødvendig å avklare.

Ettersom jeg selv er lærer i musikk programfag har jeg vært bevisst faren for at jeg allerede før jeg gikk i gang med prosjektet har dannet meg et bilde av hva elevene

mener som i uheldig grad legger føringer for det jeg hører i intervjuene og for analyse og forståelse av elevenes utsagn. Jeg har måttet ta et bevisst skritt ut av den velkjente musikkklærerrollen for å sørge for at jeg ikke identifiserte meg så sterkt med gruppen at jeg har farget deres uttalelser med min erfaring fra feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Etersom jeg ikke har kunnet nullstille eller slette min egen oppfatning omkring temaet, har jeg tilstrebet å forholde meg kritisk til min egen tolkning ved bearbeidelse av materialet. På samme måte har jeg tilstrebet å forklare tolkninger og funn på en tydelig måte slik at det gir mening både for deltakerne i studien og et større publikum (Lillejord & Søreide, 2009).

Det har vært viktig for meg at informantene skulle oppleve meg som en person de kunne stole på, at de skulle forstå at jeg har vært ute etter å fremme deres syn, og at de kan være sikre på at informasjonen de deler ikke vil få negative konsekvenser for dem. Jeg har vært bevisst det asymmetriske maktforholdet som er mellom meg som forsker og elevene som informanter (Lillejord & Søreide, 2009). I tillegg har jeg forsikret informantene om at alt materiale blir behandlet konfidensielt, at det er anonymisert og at det de har sagt ikke kan spores tilbake til dem (Befring, 2007, s. 68). Jeg har derfor fra første stund sørget for å anvende fiktive navn på elever og skole, samt at all informasjon er lagret på digitalt område som krever innlogging. Alle data slettes når prosjektet er vel i havn, og dato for dette er avklart med informantene på forhånd.

Omfanget av denne studien gir ikke grunnlag for å komme med konklusjoner som er representative for et helt felt. Antallet informanter er ikke stort nok til å kunne hevde det. Min tilstedeværelse i klassen var heller ikke så langvarig at det kan løftes frem som et funn med bred relevans. Det er likevel slik at mine funn belyser en tendens som kan være representativ for andre musikk-klasser, og for andre fag. I siste instans handler det om maktforhold som kan påvirke i skolesystemet.

Validitet

I ethvert forskningsarbeid må forskeren tilstrebe åpenhet i prosessene som ligger til grunn for oppgavens innhold. I denne studien fikk jeg anledning til å delta i elevenes undervisning. Ved å gjøre dette fikk jeg muligheten til å observere deler av det elevene senere beskrev med egne ord. På denne måten kunne jeg vurdere sannhetsgehalten (validiteten) i deltakernes utsagn opp mot mine observasjoner (Fangen, 2010, s. 237). I tillegg har jeg sørget for en transparenss i forhold til eget arbeid ved å inkludere

representative utdrag av transkripsjoner og redegjørelser for tolkninger slik at leseren kan evaluere prosessen (Winther Jørgensen, 1999, s. 101).

For ytterligere å styrke validiteten i arbeidet har jeg i kapittel 10 og 11 beskrevet den flerdimensjonale prosessen jeg har gjennomført, nemlig å beskrive, tolke og forstå en gruppe menneskers narrativer (Lillejord & Søreide, 2009).

Refleksiv objektivitet

Å ha søkelys på refleksivitet innebærer at man er bevisst de verdier og holdninger man selv har. Disse vil utvilsomt ha betydning for hvordan man oppfatter og tolker det empiriske materialet. Det er nødvendig med en bevisst holdning til egne verdier og perspektiver, og å forholde seg kritisk til egen forskerpraksis. Det er ikke mulig for oss å legge til side eller skru av vår forforståelse om et tema, men vi kan tilstrebe det, og vi kan søke å avdekke hva forforståelsen består i for lettere å kunne unngå at den styrer analysen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 273) omtaler dette som objektiv subjektivitet, altså en bevisst holdning til forforståelsen.

Det er opplagt av betydning for min forforståelse i arbeidet med denne oppgaven at jeg selv er lærer i musikk programfag. Jeg valgte bevisst å samle empiri et annet sted enn ved skolen der jeg selv arbeider, og det virker avstandsskapende, eller objektiviserende, at faget var svært annerledes konstruert ved besøksskolen enn det er der jeg selv underviser. Likevel måtte jeg være bevisst på at jeg hadde en forventning om at elevene skulle oppleve musikkfaget på bestemte måter som jeg kanskje selv har observert i egen undervisningspraksis, så jeg måtte for eksempel være svært bevisst måten jeg stilte spørsmål i intervjuene av elevene, slik at de ble så åpne som mulig og slik at det dermed ble lagt best mulig til rette for at elevene la frem sine tanker og opplevelser uten (i særlig grad) å bli styrt av mine forventninger, basert på min egen forforståelse.

Jeg vil også understreke at resultatene av min forskning har gyldighet for den gruppen der jeg har foretatt mitt forskningsarbeid, men ikke nødvendigvis har gyldighet for andre tilsvarende grupper. Omfanget av informanter i gruppen gjør at resultatene av funnene ikke er allmenngyldige eller kan generaliseres. Funnene vil likevel kunne ha overføringsverdi til lignende tilfeller da det i siste instans handler om maktstrukturer i skolesystemet.

Det finnes alltid en risiko for at en studie vil kunne ha negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg har måttet forsikre meg om at dersom dette skulle være

tilfelle, vil de negative konsekvensene veies opp av positive fordeler ved studien. Ettersom mitt prosjekt tar mål av seg til å fremme elevenes stemme, mener jeg at undersøkelsen som sådan har hatt et positivt fortegn. Informasjonsutveksling i dette prosjektet har foregått i en gruppe, temaet for intervjuet er ikke forbundet med elevenes privatliv og jeg kan foreløpig ikke se at det skulle kunne ramme enkeltpersoner negativt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Temaet er heller ikke av en slik art at det er noen risiko av betydning for at deltakere føler seg krenket. Som forsker har jeg likevel vært våken for om noe slikt skulle oppstå, og jeg har vært forberedt på å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet profesjonelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Positive effekter ved prosjektet har vært at elevene har fått uttale seg på en måte de vanligvis ikke får muligheten til. Ofte er det råd, organer og utvalg som uttaler seg om fagenes innhold. Det å høre elevenes stemme håper jeg er et positivt bidrag i debatten om musikk som fag i skolen. Det er en ny vinkling presentert fra elevenes ståsted. I tillegg kan deltakelse i studien ha ført til at informantene har lært noe nytt om seg selv relatert til det aktuelle fagområdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 348).

Kapittel 7 Metodiske framgangsmåter

I dette kapitlet presenterer jeg hvordan jeg selv har gått fram metodisk i innsamlingen og analysen av det empiriske materialet, innenfor de teoretiske og metodologiske rammene jeg har beskrevet i kapitlene 5, 6 og 7.

Innhenting av data om fagets utbredelse

På internett har alle landets fylkeskommuner oversikt over sine videregående skoler. For å skaffe meg informasjon over fagets utbredelse, gikk jeg inn på hver enkelt skoles hjemmeside. Jeg søkte etter informasjon om faget *musikk programfag* og *musikk dans og drama*. Informasjonen jeg fant der dannet grunnlaget for tabellen som er presentert i kapittel 9.

Rekruttering av informanter

Ettersom mitt anliggende var å intervjuere elever i videregående skole, tok jeg kontakt med flere skoler som ifølge hjemmesiden tilbyr dette faget. Det viste seg å ikke være så lett som først antatt. Mange av skolene jeg kontaktet opplyste at de ikke lenger hadde dette faget, uten å gi noe begrunnelse for hvorfor faget var lagt ned. Til slutt kom jeg i kontakt med en skole som ønsket å delta. Jeg har gitt skolen det fiktive navnet *Lerkeby skole*. Dette er en sentrumsskole i en større norsk by. Skolen har over tusen elever og ca. 150 ansatte. De tilbyr både studiespesialiserende linje, studieforberevende linje med kunstfag og tre ulike yrkesrettede linjer.

For å gjøre meg kjent med skolen, gjorde jeg en avtale med skolens musikk lærer om å komme på et observasjonsbesøk i første omgang. Jeg ønsket å danne meg et bilde av hvordan undervisningen foregikk ved denne skolen. Jeg fikk også avtale om å ha en samtale med musikk læreren for å få informasjon om organisering av faget ved besøksskolen. Dette var viktig for å få innblikk i skolens diskurs vedrørende faget, ettersom måten de har valgt å strukturere innhold og organisering av undervisningen sier noe om deres syn på faget.

I løpet av observasjonsbesøket ble elevene presentert for mitt prosjekt, og de som ønsket å delta fikk utdelt samtykkeskjema til signering. Selve observasjonsbesøket beskrives i kapittel 10 hvor jeg presenterer det empiriske materialet.

Observasjonsbesøk

Ettersom undervisningssituasjonen ved den aktuelle skole er annerledes enn ved den skolen jeg har mitt virke, var det vesentlig for meg å begynne forskningen med et observasjonsbesøk. Dette var viktig for meg fordi jeg ikke ville intervjuer elevene med kun min egen forforståelse og bakgrunn som utgangspunkt, men med et bilde av både undervisningslokaler, elevgruppe og metodikk fra den valgte skole frisk i minnet.

Som nevnt er det er ikke til å unngå at man som forsker er farget av egne erfaringer, men ved å danne meg et bilde av hvordan undervisningen til informantene var, hadde jeg en referanseramme som gav meg grunnlag for å forstå elevenes uttalelser i intervjusituasjonen. På den måten søkte jeg å sikre reliabiliteten i forskningsarbeidet og samtidig anerkjenne det faktum at jeg ikke var en nøytral part.

I observasjonssituasjonen var jeg primært observatør og tok notater underveis. Notatene har vært et viktig redskap for å opparbeide en analytisk forståelse av situasjonene (Fangen, 2010, s. 103). De gav meg også oversikt over situasjoner som det var gunstig å referere til i intervjuguiden (Silverman, 2014, s. 43).

På et tidspunkt i undervisningen spurte lærer om jeg kunne delta. Elevene skulle deles i mindre grupper, og den ene gruppen var en person for lite. Elevene reagerte tilsynelatende positivt på min deltakelse. Jeg opplevde at jeg fikk et autentisk innblikk i hvordan undervisningen kan oppleves for elevene. Ettersom dette bare foregikk en kort stund av undervisningen, følte jeg at det var en god måte å kombinere de to handlingsprinsippene *å kun observere* og *å delta* (Fangen, 2010, s. 13). Ved deltagende observasjon fikk jeg også adgang til å studere prosesser som kan være skjult for den flyktige tilskuer (Aase & Fosssaskaret, 2014, s. 64).

Intervjuguide

Etter observasjonsbesøket forberedte jeg en intervjuguide som gav meg et rammeverk for hvilke tema samtalen skulle kretse rundt. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, og spørsmålene jeg hadde utarbeidet til intervjuguiden var åpne. Formålet med intervjuene var å få et innblikk i informantenes dagligliv i musikklasserommet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42) og jeg stilte derfor spørsmål som var rettet mot den praksis som foregår i timene (se vedlegg 2). Jeg ønsket deres historier fra hverdagen i klasserommet, og intervjuene har derfor narrative trekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182).

Intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer, noe som gav rom for diskusjon, spontane uttalelser og ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Målet var at deltakerne skulle gå i dybden på de tema jeg hadde valgt ut, og at samtalen kunne generere konsentrert data gjennom informantenes diskusjoner (Hatch, 2002, s. 132). Elevene har gitt sine beskrivelser, og i beskrivelsene har også elevenes tanker om praksisen kommet frem. Fordi jeg var ute etter å få tak i det diskursive mangfoldet i intervjuet, benyttet jeg metoder som gav rom for motsigelser og differensiering i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg spurte for eksempel om hvordan de opplevde det å spille på skolen kontra det å øve hjemme, eller spille i band.

En metode som denne er fleksibel og gir muligheter for bredde og refleksivitet. Refleksivitet i prosessen er essensielt for integriteten i kvalitativ forskning (Hatch, 2002, s. 10). Det innebærer en bevisst holdning til at man som forsker ikke er en nøytral part. Refleksivitet er også viktig i forhold til det sosiale samspillet intervjusituasjonen er. Kvale og Brinchmann (2015, s. 348) uttaler at refleksivitet vedrørende sosial praksis i forbindelse med produksjon av kunnskap via intervju bør inngå som en del av forskningsintervjuet som håndverk. På bakgrunn av dette var jeg åpen om min rolle som lærer i faget, men jeg gikk ikke inn på undervisningsmetoder og praksis ved egen skole.

Jeg opptrådte som en moderator idet jeg presenterte emnene som skulle diskuteres og la til rette for ordveksling i en åpen atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg var bevisst på å ikke innta en autoritær eller autorativ posisjon, og plasserte derfor stoler i en sirkel slik at vi var så likeverdige samtalepartnere som mulig i forløpet. Det var ønskelig å skape en atmosfære der elevene opplevde det som ufarlig å uttrykke seg. Jeg demonstrerte dette ved selv å være uformell i språket, samt spøke litt om at jeg håpet jeg hadde kontroll på opptaksutstyret ettersom jeg ikke vanligvis intervjuer andre.

Et fokusgruppeintervju som dette kjennetegnes som en ikke styrende intervjustil. Informantene ble oppfordret til å uttrykke seg fritt, med egne ord, og jeg understreket at det ikke fantes korrekte eller gale svar (Lillejord & Søreide, 2009). Det var viktig å tydeliggjøre overfor elevene at dette ikke var en undervisningssituasjon, og dermed heller ikke en seanse som var underlagt vurderingskriterier. Gjennom diskusjoner, meningsutveksling og narrativer som kom frem i intervjuene fikk jeg et materiale som dannet grunnlaget for analyse.

Analysearbeidet

Analyse av datamateriale er søken etter mening, idet man prosesserer datamaterialet slik at funnene kan presenteres for andre (Hatch, 2002, s. 148). Diskursanalyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet, og det er viktig å være bevisst at analysen finner sted fra første stund i en feltarbeidstudie (Fangen, 2010, s. 12). Jeg har derfor vært bevisst på at jeg allerede etter første møte med musikk læreren ved Lerkeby skole hadde begynt min analyseprosess. Feltnotatene har vært nyttige for å strukturere dette arbeidet.

Da feltarbeidet mitt var avsluttet transkriberte jeg intervjuene, siden analyserte jeg de transkriberte intervjuene. Analysen tok form av en kvalitativ innholdsanalyse, hvor jeg har anvendt diskursanalyse som metodestrategi. I første omgang har jeg lest materialet mange ganger for å se etter mønster eller tema som har gått igjen. Jeg har benyttet en form for koding der jeg har klassifiserte tekstfragmenter i ulike kategorier for så å analysere og komme frem til sammenhenger (Winther Jørgensen, 1999, s. 132; Silverman, 2014, s. 214).

Det er tre områder som har vært under lupen i min diskursanalyse. Først faglanddiskursene, som jeg først ser på med et genealogisk blikk. Jeg har sett på hvilke hovedtrekk som er fremtredende i tre ulike fagplaner. Jeg har sett på likheter, forskjeller og skifter i retning hva gjelder innhold og fokusområder i disse tre fagplanene. Ettersom det er den gjeldende fagplanen LK06 som kan virke som styringsmekanisme og som maktpåvirkning i klasserommet, er det denne som er sett på i forbindelse med fortolkningen av elevenes opplevelser.

Skolediskursen er først og fremst analysert i lys av styringsmekanismene. Jeg ser på hva som er fremtredende i forhold til hvordan skolen organiserer og drifter faget.

Elevdiskursen er sett på i forhold til hvilke uttalelser som synes å være gjentakende, og som det synes å være bred enighet om i elevgruppen. Disse er så sett på i forhold til fagplan- og skolediskursen.

Kapittel 8 Representasjoner i fagplanens diskursive rom

I dette kapitlet presenterer jeg fagplanens dokumenter om musikk programfag. Det kan hevdes at det er i grenseland å se på en fagplan som en diskurs. Likevel mener jeg at ettersom fagplanen er skolemyndighetenes fremstilling av hvordan faget skal være, så har de kommet frem til en representasjon av faget, og dermed også en posisjon i diskursen (Neumann, 2001, s. 33).

Jeg ser også på diskursens utvikling fra læreplan for videregående skole 1976, via Reform -94 og frem til dagens læreplan kunnskapsløftet, LK06. Jeg anvender med andre ord et genealogisk blikk for å gi et bilde av hvor diskursen i dagens musikk programfag kommer fra.

Musikk programfag

Musikk som fag har lange tradisjoner. Det er og har vært et fag som formidler kultur og tradisjon. «Arbeid med musikk kan på flere måter gi positive bidrag til personlighetsutviklingen», het det i mønsterplanen fra 1974 (Norges Kirke- og undervisningsdepartement).

Både læreplan for valgfag fra 1976 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet), Reform 94 (Norges utdannings og forskningsdepartement, 1994a) og LK06 (UDIR, 2018) trekker frem musikk som et fag som er viktig for å ivareta kulturlivet og stimulere til økt musikkaktivitet. Synet på hvilket lærestoff som bør være sentralt for elever i videregående skole har derimot endret seg.

Når jeg i dette kapitlet snakker om musikk programfag er det viktig å understreke at det her er snakk om et valgfritt programfag og ikke et fordypningsfag. I læreplanen LK06 brukes betegnelsen programfag om begge disse kategoriene. Grunnen til det er at et fag som er valgfritt for én elev (som i dette tilfellet musikk for elever på studieforberedende linje) er fordypningsfag for en annen (i dette tilfellet for elever ved linje for musikk, dans og drama). I et valgfritt programfag får elevene møte delemner fra andre studieretninger.

Musikk i læreplan for valgfag i videregående skole 1976

I Læreplanen fra 1976 anvendes betegnelsen *valgfag* på det som i dag kalles et valgfritt programfag. Planen presenterer musikk som et fag på linje med andre fag, og målene er

at elevene skal lære seg faget musikk. Det fokuseres ikke på fagets kvaliteter utover det rent faktiske som skal gjennomføres. Det heter blant annet

Gjennom arbeidet med musikk skal elevene

- utdype sin forståelse og vurdering av musikkens funksjon i en kulturell og sosial sammenheng.
- utvikle en rikere opplevelse av musikk
- utvikle sine ferdigheter i å anvende musikkens elementer som estetisk uttrykksmiddel

(Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1976, s. 76)

I de videre kommentarene til målene for faget, står det at elevene skal arbeide med musikkens elementer (som rytme, klang og puls) og komme nærmere musikkens indre vesen. Med andre ord, de skal bli flinke til å forstå musikken, også ved hjelp av fagets begreper og beherskelse av disse. Det understrekes at individuelle ferdigheter på det utøvende plan ikke skal sees som et mål i seg selv, men som et middel til å forstå musikk. Av den grunn er den utøvende delen av faget lagt til ensemblespill. Teori skal gå hånd i hånd med spontanitet og musikkglede. Samtidig ser en at emnelisten for teori er detaljert og omfattende, noe som vitner om at faget på denne tiden har hatt mye fokus på det teoretiske ved musikk.

Musikk i læreplanen Reform -94, videregående opplæring

I læreplanen Reform -94 (R94) (Norges utdannings og forskningsdepartement, 1994b) brukes betegnelsen *studieretningsfag* om det valgfrie programfaget. I R94 finner jeg musikk som et valgfritt studieretningsfag for elever som studerer allmenne, økonomiske og administrative fag. Det valgfrie musikkfaget er delt inn i fire moduler. Modulene opplyses å være henholdsvis tre- og femtimersfag som bygger på hverandre. Dette sier fagplanen om strukturen i faget:

I musikk som studieretningsfag kan elevene velge musikkunnskap og/eller satslære på to nivåer. Opplæringen vektlegger ferdigheter som lytting, komponering og teoretisk kunnskap i musikkklære, verkanalyse og stil- og sjangeroversikt.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1)

Jeg vil ikke gå i dybden på alle områder i fagplanen her, men vil trekke frem at musikkhistorie, musikkanalyse, harmonisering og flerstemt notasjon er omfattende emner i faget. Korsang er omtalt i forbindelse med musisering, og tasteinstrument er nevnt til bruk ved demonstrasjon av musikkteoretiske ferdigheter.

Jeg finner det interessant at utøvende musikk (med unntak av sang og korsang) har liten plass i denne fagplanen. Vi må gå til R94 fagplan for studieretning for musikk, dans og drama for å finne instrumentalopplæring omtalt som et eget fagområde, da som et valgfag for elever ved musikklinjer (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 14).

I tillegg til det rent tekniske ved musikkfaget, skal faget sette søkelys på emner av mer dannende karakter. Det heter blant annet:

Det er viktig at elevene utvikler positive holdninger til samarbeid og sosialt samvær. Samarbeid mellom elevene og samarbeid mellom elever og lærere vil ha verdi langt utover det rent faglige. I arbeidet med musikk vil elevene få innsikt i kulturarven og hvordan musikk har vært brukt og brukes i dag. Samtidig vil elevene utvikle sin uttrykksevne og få erfaring med å bruke musikk som kommunikasjon.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1)

Her fremholdes faget som et verktøy for også å utvikle andre egenskaper hos elevene enn de rent musikkfaglige. Egenskaper som kan være viktige å ha i livet generelt. Dette mener jeg kan relateres til danning.

Det går også frem av læreplanen at det valgfrie studieretningsfaget musikk skal gi et godt grunnlag for å søke høyere studier innen musikk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Slik jeg ser det vitner dette om at faget har en seriøsitet, at det har en verdi i kraft av at det fremholdes som et fag som kan ta deg videre til høyere studier.

Musikk programfag i læreplanen LK06

Etter reformen Kunnskapsløftet (LK06) forsvinner betegnelsen *studieretningsfag* fra læreplanverket. Betegnelsen erstattes av *programfag*. I likhet med studieretningsfag er programfag en rekke fag som tilbys elever som velger studiespesialiserende retning. Noen av dem er obligatoriske, og andre er valgbare. Elever kan velge fag fra andre programområder enn det de fordyper seg i. Det gir for eksempel elever med fordypning i samfunnsfag, språk eller realfag mulighet til å velge musikk som programfag dersom skolen tilbyr dette faget.

Her er hva LK06 sier om valgfrie programfag:

280 av de 840 timene skal nyttes til to valgfrie programfag á 140 timer fra eget programområde eller fra andre programområder innen utdanningsprogrammene

for studiespesialisering, idrettsfag, musikk, dans og drama, medier og kommunikasjon og kunst, design og arkitektur.

(Utdanningsdirektoratet, 2018)

Dette åpner for at den enkelte skole kan velge fritt hvilke av delemnene de vil tilby, så lenge faget er et 140 timers fag. Det innebærer at læreplanen åpner for delemner som har større vekt på instrumentlære. De delemnene som tidligere var tilknyttet det valgfrie studieretningsfaget i R94, er nå lagt frem som fordypningsfag for elever som går musikklinje. Den utøvende delen av musikkfaget har fått en mer fremtredende plass for programfagselevne enn det hadde tidligere. Musikk programfag kan tilbys over to år, og de to modulene omtales ofte som musikk 1 og 2.

For musikk 1 er det læreplanen MDD5-01 som er gjeldende. Når det gjelder musikk 2 kan det variere fra skole til skole hvilken fagplan som velges. Jeg har funnet eksempler på bruk av MUS 8-01 (UDIR, 2006) og MUS 5-01 (UDIR, 2018). I mitt videre arbeid forholder jeg meg til musikk 1, og dermed læreplan MDD5-01. I den nedenstående tabellen vises hvilke områder av musikkfaget som dekkes.

Tabell 1, Utdrag fra læreplanen for musikk programfag

MDD 5-01

Programfag	Hovedområder			
Musikk 1 MDD5-01	Hovedinstrument	Biinstrument	Samspill	Anvendt Musikklære
	VP1	VP1		

Tabell 1 viser hvilke områder av musikkfaget som dekkes i læreplan for faget MDD5-01. VP1 i tabellen står for videregående programfag 1. På UDIRs informasjonssider heter det: «Innenfor hovedområdene hovedinstrument VP1 og biinstrument VP1 skal elevene gis opplæring i tre instrumenter. Ett av dem skal være tangentinstrument, og ett skal være sang» (UDIR, 2018).

Anvendt musikklære viser til teoridelen av musikkfaget, i det teori skal knyttes til den praktisk utøvende delen av faget og på den måten anvendes. Det understrekes i fagplanen at hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng.

Dette sier læreplanen om formålet med faget:

Utøvende kompetanse er nødvendig for et kreativt og levende musikkliv.
Programfaget musikk skal ivareta musikkens utøvende dimensjon, og samtidig

legge grunnlag for videreutvikling, nyskaping og ivaretagelse av musikk lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt.

(UDIR, 2018)

I tillegg fokuseres det i læreplanen på at faget skal bidra til utvikling av elevens selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet. Samarbeid og problemløsning er sentralt. Dette er elementer som retter seg mot den enkeltes danning.

Det sies ikke spesifikt at dette faget skal gi innpass til videre studier, så det ser ut til at faget er mindre ambisiøst i relasjon til den akademiske tyngden vi så et glimt av i R94.

Diskursanalytisk blick på fagplanenes representasjoner

Når jeg nå skal brette ut praksisen og analysere funnene i utdanningsrommet relatert til fagplaner, gjør jeg det ved hjelp av begrepene jeg presenterte i kapittel 5.

Læreplan for den videregående skole, 1976

Gjennom et genealogisk blick ser vi at diskursen i mønsterplanen fra 1976 på mange måter sidestiller musikkfaget med et hvilket som helst annet fag. Uten å ha analysert fagplaner fra andre fag, kan det se ut til at om man velger musikk valgfag eller for eksempel rettslære valgfag, så er man en likeverdig elev. Dette mener jeg fordi faglandiskursen fremstiller bare de rent tekniske sider ved faget, og ser seg ikke nødt til å anvende flere «krykker» for å forsvare fagets plass. Dette kan relateres til forskerdiskursen om musikk som et instrumentalistisk fag slik Østern omtaler det, opplæringen i faget skal tjene til en hensikt (Østern, 2010, s. 183).

De sannheter man finner uttrykt i systemet er ifølge Popkewitz & Brennan (1998, s. 57) relatert til utformingen av objektets identitet. Dersom vi legger til grunn at diskursen i mønsterplanen fra 1976 er at musikk er et fag på linje med andre fag, er det grunn til å tro at dette fremmer et positivt syn på det å velge musikk som fag, og dermed også et positivt elevsyn når det kommer til musikkelever. Samtidig vitner fagplanen her om en relativt tung teoretisk tilnærming til faget, noe som forteller oss at det er *det* som er akademisk forsvarlig å vektlegge dersom man skal tilby dette faget.

Reform -94

Her begynner det å dukke opp andre aspekter ved musikkfaget, nemlig dets dannende kvaliteter. Vi har sett i kapittel 2 at forskerdiskursen også har dette fokuset, så det er på

ingen måte overraskende at det dukker opp i fagplanen.⁵ Samtidig vet vi at ved R94 kom «den generelle delen» av læreplanen (Veiteberg, 1996), som fokuserte nettopp på de dannende kvaliteter i all undervisning. Med læreplanens generelle og overordnede del fikk alle fag et «dannende» og diskursivt bestemmende bakteppe.

Det første lille tegnet på motsetning dukker opp i denne planen. Faget skal være dannende, men det er enda mer teoritungt enn sin forgjenger. Ved i stor grad å lukke for den praktiske utøvelsen, lukkes det i realiteten samtidig for den dannende delen av praksisen hvor nettopp samarbeid og egen utfoldelse er viktige elementer skissert i fagplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018), og fremholdt av teoretikere. Jeg ser det slik at fagplanen har to diskurser, en om danning, som kan sees på som overordnet, og en om teori, som ser ut til å ha størst betydning for undervisningen i klasserommet.

Den overordnede delen av læreplanen ser ut til å bli hengende i luften som en sky det ikke regner særlig fra. Den er der, men har i praksis liten eller ingen betydning for elevenes undervisning. Det kan dermed se ut til at det tales med to tunger, det sies en ting overordnet om danning, men vektlegges en annen ting i klasserommet.

Kunnskapsløftet, LK06

I relasjon til denne studien er det diskursen i LK 06 som er viktigst fordi det er denne skolen nå forholder seg til. Vi ser at diskursen har vært gjennom endringer fra 1976 og frem til i dag. Fremfor alt ser det ut til at målsetningen om danning har fått fotfeste og etablert seg som en av flere rådende diskurser fra R94 og frem til i dag. Jeg tolker det slik at skolemyndighetene ser musikk programfag som et verktøy for å skape *gagns mennesker*, et begrep som anvendes i den generelle delen av læreplanen (Veiteberg, 1996).

Diskursen om at musikkelever utdannes for å bli viktige ambassadører for det lokale musikkliv slik læreplanen fremstiller det (Utdanningsdirektoratet, 2006b) vitner om et positivt syn på musikk som fag og en tanke om at faget er betydningsfullt fordi det fyller en rolle i samfunnslivet. Det er altså ikke bare den enkelte elevs egenutvikling, men et samfunnsnyttig oppdrag som ligger til grunn for faget. Jeg tolker det som at man med dette beskriver et fag med høyt ambisjonsnivå. Et fag som kan dyrke frem nye talenter og unge kunstnere. Et fag som skolemyndighetene ser verdien av. Læreplanen

⁵ Og omvendt, kan man tenke: Siden denne tanken ligger i fagplanen, er det ikke så underlig at den blir gjenstand for forskernes interesse.

går så langt som å uttrykke at faget *skal* ivareta musikkens utøvende dimensjon, noe som er verdt å merke seg.

I forhold til de overnevnte diskursene jeg har identifisert i LK06 kan det kan sees på som en forbedring at faget har dreiet fra å være et svært teoritungt og lite utøvende fag, til et fag som fremhever det å musisere i langt større grad. Den generelle delen av læreplanen ser dermed ut til å være kommet i mer kontakt med den faktiske undervisningspraksisen. Samtidig får dette noen konsekvenser for hva som kreves for å tilby faget. Dreiningen mot musikkutøvelse fordrer at den enkelte skole har det utstyret som skal til. Det er dermed blitt et mer ressurskrevende fag hva gjelder utstyr, rom og lærertetthet. Mens faget under R94 i prinsippet kunne tilbys ved alle skoler som hadde kvalifisert musikk lærer, er det nå andre rammebetingelser som må være på plass. Det viser seg da også at et fåtall av skoler tilbyr musikk programfag, noe jeg vil presentere i neste kapittel.

Genealogisk kommentar til læreplanene

Det avtegner seg en endring i diskursen fra 1976 og frem til i dag, en dreining fra et rent teknisk og teoretisk fag, til et skifte som oppstod ved Reform -94, der de dannende kvalitetene ved faget løftes frem. Diskursen om danning ser ikke ut til å få ordentlig fotfeste før i planen for LK06, der danningsdiskursen er å finne ikke bare i den generelle delen for fag, men også i fagplanen for musikk.

Hvorfor skjer denne endringen? Hva er det som gjør at det plutselig ble viktig å sette søkelys på fagets iboende kvaliteter? Er det et forsøk på å forsvare fagets plass i skolen ettersom det ikke er et fag som er nødvendig for å komme inne på høyere akademiske studier? Hvem er det som fremme dette? Er det musikkpedagoger som har vært delaktige i å skrive fagplanene som vektlegger dette, eller er det de øverste politiske skolemyndigheter? Dette ville være for omfattende for denne studien å komme til bunns i. Som jeg har vist i dette kapittelet ser det ut til å ha skjedd en endring i retning av at skolemyndigheter ønsker å fremheve musikkfagets plass i skolen ut fra dets iboende kvaliteter som kan relateres til danning. Samtidig ser vi at kravene i fagplanen ikke nødvendigvis lar seg forene med den generelle delen av fagplanens formuleringer. Det kan se ut som om det er et misforhold mellom disse to planene ved at den ene fremhever det dannende ved faget, og den andre det mer instrumentalistiske.

Kapittel 9 Fagets utbredelse

Som en del av bakteppet for denne studien, er det av interesse å se på fagets utbredelse. Dette for å se hvilket landskap i Skole-Norge dette faget konstrueres i og for å finne ut hvilke mulighetsbetingelser det har.

I Norge var det pr. 1. oktober 2019 109.171 elever ved studieforberevende linjer i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Antallet offentlige skoler med dette tilbudet var 315. Av disse var 5.945 elever tilknyttet musikklinjer. Det innebærer at disse elevene ikke var kandidater til det valgfrie musikk programfag, ettersom de allerede har musikk som fordypningsfag. 103.226 elever var potensielle kandidater til musikk programfag. 56 skoler tilbød musikkfaglig linje.

I Hordaland, hvor jeg bor og arbeider, fantes det i 2018 to skoler med tilbud om musikk programfag. På landsbasis var det 16 skoler som tilbød faget for skoleåret 2018/2019. Til sammenligning kan det nevnes at 111 skoler i landet tilbyr idrettsfaglig linjer (tall hentet fra Utdanning.no). Når jeg har undersøkt disse skolenes programfagstilbud, har det kommet frem at de fleste skoler med idrettsfaglig linje, også tilbyr idrett som programfag. Idrett er et fag som også faller inn under kategorien kultur, og som i likhet med musikkfaget kan sies å ha en positiv effekt for utvikling av hele mennesket, noe som kommer til uttrykk i kjerneelementene i læreplan for breddeidrett (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne studien gir ikke rom for å utforske dette nærmere, men misforholdet mellom antall skoler som tilbyr musikk programfag og skoler som tilbyr idrett programfag sier noe om hva det satses på, og hva som bygges ned ved landets skoler.

I tabell 2 ser vi en oversikt over antall skoler som tilbyr musikklinje og antall skoler som tilbyr musikk programfag for skoleåret 2018/2019. Jeg har tatt med musikk linjefag fordi det erfaringsmessig er slik at de fagene som tilbys som linjefag også har bred representasjon i de valgfrie programfagene. Dette ser ikke ut til å være tilfellet for musikk programfag. Informasjonen i tabellen er hentet fra de respektive fylkeskommuners hjemmeside høsten 2019. Det tas forbehold om at sidene på dette tidspunktet var oppdatert med riktig informasjon.

Oversikt over skoler som tilbyr musikk som linjefag og musikk som programfag

Tabell 2, Oversikt over skoler som tilbyr musikk som linjefag og musikk som programfag

Tall hentet fra UDIR (UDIR, 2019)			Tall hentet fra de respektive fylkeskommuners hjemmesider. ⁶
Nasjonalt - Fylke – Enhet	Antall elever ved musikklinjer	Antall skoler som tilbyr MDD musikk.	Antall skoler som tilbyr musikk programfag
Hele landet	5 945	56	16
Akershus	692	5	0
Aust-Agder	107	2	0
Buskerud	329	4	0
Finnmark	62	1	0
Hedmark	228	3	0
Hordaland	377	4	2
Møre og Romsdal	361	4	2
Nordland	264	5	1
Oppland	246	3	0
Oslo	683	3	3
Rogaland	689	3	0
Sogn og Fjordane	126	1	0
Telemark	173	1	0
Troms	200	2	2
Trøndelag	589	7	3
Vest-Agder	230	1	2
Vestfold	319	3	1
Østfold	270	4	0

Tabellen viser skoler som tilbyr musikklinje og musikkprogramfag. Når det gjelder musikklinje, viser tabellen også alternativer som har hovedfokus på drama. Dette gjelder for eksempel en av skolene i Hordaland. Det betyr at det reelle tallet musikklinjeelever må nedjusteres noe. Dette har ingen praktisk betydning for fremstillingen av musikkprogramfag.

Vi ser av tabellen at alle fylker i landet har tilbud om studiespesialiserende linjer for musikk, dans og drama (MDD). Det er ikke samsvar mellom hvor mange skoler som tilbyr MDD og hvor mange som tilbyr musikkprogramfag. Flere av skolene som tilbyr MDD tilbyr det ikke som et programfag. Det finnes også få noen eksempler på skoler som tilbyr musikkprogramfag uten at skolen tilbyr MDD.

⁶ Fylkeskommunenes hjemmesider er nå i endring grunnet omlegging av fylker i landet. Jeg har derfor ikke sett det som hensiktsmessig å liste opp disse sidene i litteraturlisten da de ikke lenger er i overensstemmelse med sidene jeg henviser til.

Antagelser om elevtall

Tabellens informasjon skulle tilsi at dersom vi tar utgangspunkt i en klassestørrelse på 30 elever, er det totalt 480 elever som kan ha musikk programfag, noe som tilsvarer 0,46% av elevene. Erfaringsmessig er elevtallet i praktisk estetiske fag ca. 15 elever per klasse. Dette fordi faget krever tett oppfølging av disipliner, instrumentopplæring og så videre, og det gjør det vanskelig å gjennomføre i større klasser. Det er opp til hver enkelt skole hvordan klassestørrelsen organiseres, men med dette som et antatt utgangspunkt ser vi at det potensielt bare er 240 elever som kan velge dette faget, noe som tilsvarer 0,23 % av elevmassen.

Jeg har presentert oversikt over faget musikk programfags utbredelse i Norge. Vi har sett at kun 16 av landets 315 offentlige skoler tilbyr faget. Vi kan anslå at et sted mellom 0,23% og 0,46% av elevene har mulighet til å velge dette faget.

Drøfting av funn om fagets utbredelse

Funnene indikerer at musikk programfag ikke er ansett som et viktig fag for elever i videregående skole. Til tross for at fagplanen skisserer faget som et viktig middel for å opprettholde og videreutvikle kulturlivet, da særlig lokalt, viser tallene at dette ikke er tatt til etterretning. Vi vet også at faget ikke er et satsningsområde for læreplanmyndighetene, ettersom det ikke er et av de såkalte basisfagene.

Funnene viser at det eksisterer en diskurs om at faget ikke er ansett som viktig, og ikke har prioritet ved landets videregående skoler. Sett i forhold til Foucaults tenkning, innebærer dette at det tidligere omtalte begjæret ikke er å finne i tilknytning til estetiske fag, men har tilknytning til basisfagene. Dette er ikke så overraskende. Fra politisk ståsted er det sannsynlig at begjæret ligger i å sikre landets økonomiske fremdrift. Det er interessant å merke seg at det kan se ut til at det finnes et ønske om å skjule den diskursen som fremholder at musikkfaget er uten betydning. Hvorfor skulle det ellers foreligge fagplaner som omtaler faget i positive vendinger, og som faktisk løfter det frem som et fag av stor betydning for landets kulturelle utvikling?

I neste kapittel vil jeg rette fokus mot diskursen som kommer til uttrykk på skolenivå i det jeg presenterer besøksskolens konstruksjon og drift av faget. Skolen har fått det fiktive navnet Lerkeby skole.

Kapittel 10 Det empiriske materialet

Samtale med musikk lærer

Da det var klart for mitt første besøk ved Lerkeby skole, avtalte jeg et møte med musikk lærer Per på en kafé i nærheten av skolen. Per er selv utøvende musiker, i tillegg til å jobbe som musikk lærer ved skolen. Vi kom raskt i snakk om felles interesser ved musikkundervisning, og over en kopp kaffe fortalte han meg hvordan musikk programfag var konstruert ved Lerkeby skole. Han var og nysgjerrig på hvordan vi har organisert det ved skolen jeg jobber på, så det ble til at jeg fortalte litt om det mot slutten av samtalen. Jeg opplevde at vi fant tonen raskt, og at det var en god og avslappet kollegial samtale. Jeg understreket at jeg ikke var ute etter å observere lærerens metodikk med tanke på å vurdere denne pedagogisk, men at jeg trengte bakgrunnsinformasjon til intervjuene jeg skulle gjennomføre ved neste besøk. Informasjon om skolehverdagen ville ha betydning for forståelsen av elevuttalelsene og for forståelse av klasseromsdiskursen.

Organisering av faget ved Lerkeby skole

Ved Lerkeby skole foregår all undervisning i musikk programfag i noen lokaler skolen leier av en annen kulturaktør. Ingenting av undervisningen er lokalisert på skolen. I de leide lokalene er det instrumenter og rom tilgjengelig. Lokalene befinner seg noen minutters gange fra skolen.

Ved Lerkeby skole blir elevene kun vurdert i ett delemne av faget MDD 5-01, nemlig anvendt musikk lære, heretter omtalt som *teori*. Det innebærer at de oppgavene som gjennomføres med tanke på vurdering, og eventuelle eksamener som elevene kommer opp i er knyttet til teoridelen av faget og ikke den praktisk utøvende delen. Elevene vurderes ikke i spill- eller sangtekniske ferdigheter.

Undervisningen er fra lærers side organisert slik at den praktiske og utøvende delen av musikkfaget i så stor grad som mulig har referanse til det teoretiske lærestoffet. På den måten får elevene likevel også utfolde seg gjennom å musisere. Ved prøver og eksamen er det likevel kun den teoretiske delen av faget som blir vurdert. Forklaringen på dette er ifølge lærer at elever på et tidligere årskull som kom opp til eksamen, ikke hadde nok kunnskap om alle de ulike delemnene av faget. Dette skyldtes trolig manglende ressurser som igjen gav seg utslag i at det ble vanskelig å dekke alle deler av pensum.

Skolen så seg derfor nødt til å redusere faget til ett delemne slik at de kunne sikre at elevene fikk den undervisningen de hadde krav på, underforstått sikre at elevene ville bestå en eventuell eksamen. Faget er fortsatt berammet til fem timer i uken slik det er ved andre skole som tilbyr faget. Elevene får anledning til å musisere i små bandgrupper, men dette blir ikke vurdert med karakter.

Elevene får inneværende år ikke anledning til å fremføre det de hadde øvd inn for andre elever ved skolen. Den utøvende delen av faget er dermed redusert til et minimum. Det ble ikke arrangert konserter, og elevene deltar ikke med fremføringer på arrangementer som skoleavslutninger eller lignende.

Jeg merket meg at det synes å være en annen diskurs enn den fra fagplanen som styrer konstruksjonen av faget ved Lerkeby skole, en diskurs som omhandler vurdering av elevens resultater. Jeg noterte meg dette for å se om elevene kanskje hadde kommentarer i retning av en slik diskurs.

Da møtet var over gikk Per og jeg sammen til Lerkeby skole der jeg skulle vente ved skolens personalrom en times tid til det var tid for musikkundervisning. Skolen opplevdes som stor og uoversiktlig, og det var fullt av elever i alle ganger, trapperom og bibliotek. Et pulserende liv. Jeg ble tatt godt imot, og flere av de andre ansatte hilste på meg. Jeg fikk inntrykk av at dette er en «fremoverlent» skole med høyt aktivitetsnivå, men jeg vet ikke om det medfører riktighet. På personalrommet der jeg ventet var det pedagogiske samtaler som ved skoler flest. Jeg festet meg ikke ved dem, men registrerte at det var flere grupperinger som diskuterte og planla fag og strukturering. Etter en times ventetid kom musikk lærer Per tilbake, og vi gikk sammen til lokalene der musikk elevene har sine undervisningsrom.

Observasjon i en musikktime

Det var kun noen minutters gange til lokalene, og vel fremme så jeg at noen av elevene allerede ventet på oss ved inngangen. Vi hilste på hverandre, og læreren presenterte meg for dem. Noen av elevene husket at Per tidligere hadde fortalt at jeg skulle komme. De uttrykte at de synes det var spennende at jeg skulle forske på faget deres. Vi begynte med at jeg fortalte litt om studien, og at de som ville delta signerte på samtykkeerklæringer. Elevene i denne klassen er 2. og 3. års elever fra ulike linjer. De er i alderen 17-19 år. Det er totalt 13 elever i klassen. Seks av elevene signerte

samtykkeerklæring og ønsket å la seg intervju neste gang jeg skulle komme på besøk. Det er fire jenter og to gutter.

Når observasjonstimen begynte fortalte Per at de skulle lære om intervaller, og at de må jobbe med teori fremover ettersom de har fått lov til å spille og synge sammen en periode. Han startet opp med sitt opplegg, og jeg satte meg ved veggen i klasserommet for å gjøre mine notater. Rommet var ikke veldig stort, og elevene stod ganske tett sammen i en sirkel. Jeg opplevde at det var god stemning, og at elevene så ut til å være komfortable med situasjonen selv om jeg var til stede. Innlæringen av intervaller ble gjort praktisk og musiserende for elevene. Intervaller ble sunget og spilt vekselvis med en og en elev, og flere elever sammen i mange klanger og harmonier. Lærer Per kom med eksempler på sanger som begynner med de ulike intervallene, og ba elevene om å komme med eksempler også.

På et tidspunkt ba læreren meg om å delta sammen med elevene fordi det manglet en tone i en harmoni som skulle synges. Jeg opplevde å få et godt innblikk i elevenes musikkhverdag, og så at de alle var aktive og deltakende. Ved slutten av økten fikk elevene en skriftlig oppgave der de skulle skrive ned intervaller som Per spilte på pianoet. De satt i sirkel på stoler, og Per stod ved pianoet slik at de ikke kunne se tangentene. Elevene skrev etter hvert som han spilte. Når oppgaven var gjennomført rettet elevene hverandres oppgaver mens de snakket om hva som var riktige svar. Noen intervaller ble gjentatt på pianoet. Til slutt ble oppgavene samlet inn.

Når timen var over takket jeg for meg og avtalte neste besøk, der jeg skal gjennomføre intervjuene.

Intervjuene

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre 2-3 intervjuer med 4-5 deltakere på hver gruppe. Ved Lerkeby skole var det 6 elever som meldte seg til intervju, og det endte derfor opp med to fokusgrupper på 3 elever i hver gruppe. Det kan argumenteres for at dette er et snevert utvalg, men samtidig må det påpekes at å gjennomføre 2 fokusgruppeintervju med 3 (4-5) deltakere per gruppe kan være vel så hensiktsmessig som større grupper (Halkier, 2010, s. 39), siden materialet som skal analyseres ellers kan bli uoverkommelig stort. En slik gruppestørrelse vil gi informantene mulighet til å delta aktivt i samtalen.

Elevene i musikk programfag kommer fra ulike klasser, og ved denne skolen var de også fra ulike studieprogram (studiespesialiserende, kunstfag og medier og kommunikasjon). Dette gav også en bredde i utvalget informanter. I tillegg hadde de ulikt forhold til faget ettersom noen av dem drev med musikk på fritiden, mens andre hadde musikk kun som fag på skolen.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene slik at det skulle bli mulig å transkribere dem så korrekt som mulig (Hatch, 2002, s. 136). De seks elevene samt lærer fikk fiktive navn i transkriberingsprosessen, som nevnt i kapittel 7.

Det var ca. en måned siden jeg sist besøkte Lerkeby skole da jeg kom tilbake for å utføre intervjuene. Denne gangen møtte jeg lærer Per direkte i øvingslokalene ettersom jeg nå er kjent med lokalenes plassering og lett finner veien dit. Det viste seg at de resterende 7 elevene i klassen var på studietur denne dagen, så vi bestemte oss for å gjøre det slik at tre elever ble med meg på intervjurommet, og de andre tre hadde undervisning sammen med Per. Etter en time byttet vi. Rommet som jeg fikk disponere til intervjuer var det samme rommet som vi var i sist jeg var der. Jeg opplevde det som en fordel ettersom det da var kjente omgivelser både for meg og dem.

Jeg satte stoler i en liten sirkel, slik elevene ofte sitter i undervisningen. På den måten kunne vi alle se hverandre godt. Lydopptakeren ble plassert i midten for å fange opp lyden best mulig fra alle deltakerne. I den første gruppen var det Sol, Åse og Randi som var informanter. Jeg opplevde at de tre kjente hverandre ganske godt, og det virket som om to av dem også hadde kontakt på fritiden. De pratet lett og uanstrengt, og hadde mye på hjertet i løpet av den timen vi hadde til rådighet. Gruppe to bestod av Pål, Jens og Trine. Også i denne gruppen fløt samtalen greit, men jeg fikk inntrykk av at disse elevene ikke kjente hverandre like godt. De hadde likevel mye de ønsket å formidle i løpet av intervjuanssen. Begge gruppene fremstod som reflekterte omkring de temaene vi var innom.

I begge gruppene innledet jeg med å fortelle dem at jeg i dette intervjuet var ute etter å høre hva de gjorde i timene på skolen, og jeg understreket at det ikke fantes rette eller gale svar. Innledningsvis ba jeg dem så om å presentere seg, og fortelle hvilket/hvilke instrumenter de spiller. Dette ble gjort for å forsøke å skape en uformell og trygg stemning. Det kom frem at elevene hadde noe ulikt ståsted og erfaring med musikk fra

tidligere. Noen av dem hadde deltatt i kulturskolen, noen spilte i band utenom skolen, og noen drev bare med musikk på skolen.

For å få et mest mulig helhetlig bilde av elevenes opplevelser, kretset en del av spørsmålene om konkrete oppgaver, som hvilke stykker de hadde spilt, hvordan samarbeidet hadde vært i gruppen, hva de lærte i situasjonen og hvilke sider ved seg selv som ble tatt i bruk. Vi satt for det meste og snakket, mens jeg styrte veien videre ved å komme med oppfølgende spørsmål eller nye tema. Jeg opplevde at elevene snakket fritt og uanstrengt, men det var to ulike grupperinger med to litt ulike fremstillinger av musikktime. Jeg fant likevel noen områder som gikk igjen i begge grupper, og som var mer fremtredende enn andre.

Da jeg er en uerfaren intervjuer, opplevde jeg det tidvis utfordrende å ha et dobbelt blikk under intervjuet. Det å holde fokus på både hva som sies der og da, samtidig som man har ansvar for å drive prosessen fremover (Halkier, 2010, s. 66) opplevdes som krevende i starten av første intervju. Underveis i prosessen vurderte jeg de ulike spørsmålene jeg hadde forberedt, både i forhold til hvilken retning intervjuet tok, og i forhold til bruk av tid. Jeg forsøkte å være aktivt lyttende til det elevene fortalte slik at bytte av tema kom så naturlig som mulig. Dette for å gi intervjusituasjonen en form av naturlig samtale. Jeg opplevde etter hvert at samtalen fløt lettere, og at intervjusituasjonen bar preg av å være en naturlig samtale. Jeg fikk stilt de relevante spørsmålene, og samtalen holdt seg innenfor det tema som var aktuelt.

Jeg stilte utdypende spørsmål av typen «kan dere si litt mer om det?» for om mulig å få de andre elevene til å utdype et tema som en av dem hadde begynt på.

Intervjuseansen var interessant, og elevene gav mye informasjon om skolehverdagen sin. Likevel var det ikke før jeg leste gjennom det transkriberte materialet at det virkelig avtegnet seg et bilde av hva de faktisk hadde fortalt meg.

Jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig etter at skolebesøket var avsluttet, slik at jeg hadde situasjonen friskt i minnet. Jeg valgte å transkribere ordrett slik at sukk og gester og lange pauser ble registrert. Jeg noterte meg også dersom ord/uttalelser ble tillagt spesielt trykk. Dette for å sikre validiteten i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

I tillegg laget jeg et system for markering av samtaleflyt, latter og lignende:

Tre prikker i teksten (...) indikerer at personen som snakker tar en liten pause på noen sekunder.

Tre prikker på egen linje...

indikerer en lengre pause på opptil 10 sekunder.

Teksten (uklar tale) indikerer at jeg ikke oppfatter hva personen sier. Jeg har også skrevet beskrivelser av lyder i parentes, f.eks. (ler).

Elevenes uttalelser er muntlige fremstillinger av hvordan de opplever sin hverdag i klasserommet. Det muntlige språket er vesentlig annerledes enn det skriftspråket som fremkommer når materialet blir transkribert. Sitater som er gjengitt i denne teksten, er derfor endret slik at de gir en bedre fremstilling av elevens utsagn. Dette er gjort for å ivareta god lesbarhet av de utdragene som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303). Sukk, pauser, utsagn som *eh*, og *hm* er fjernet uten at det gir endring av meningsinnholdet.

Eksempel:

Her er et utdrag fra transkripsjonen uten endringer:

eh... jeg synes at det fungerer veldig sånn bra med egentlig alle her når man først setter seg ned, ja som sagt, og snakker sammen, men det er litt dårlig oppmøte av og til. (H:mh) Sånn i (ler) eh, i musikktime em. (...). Jeg vet ikke (ler).

og her er det samme utdraget med endring:

Jeg synes egentlig det fungerer veldig bra med egentlig alle her når man først setter seg ned [...] og snakker sammen, men det er litt dårlig oppmøte av og til.

Ved en slik redigering blir det lettere for leseren å få tak i innholdet i teksten. Tre prikker i klammer [...] indikerer at noe er fjernet fra teksten.

Det transkriberte materialet ble analysert ved at jeg leste det mange ganger på leting etter mønster i uttalelser (Hatch, 2002, s. 152). Jeg brukte fargekoder for å klassifisere funn i forhold til diskursene jeg har funnet i utdanningsrommet. Dette gav og mulighet for å gruppere uttalelser som falt utenfor diskursene. Det gav mulighet til å se hvilke diskurser som så ut til å være dominerende, og eventuelt om der fantes motdiskurser

(eksempel på klassifisering med fargekoder kan sees i utdrag fra analyseprotokoll, vedlegg 3).

Det å finne frem til hvilke utsagn som var best egnet til å illustrere elevenes opplevelser, var en omfattende prosess. De utsagnene som ble valgt ut, var de som hadde størst representasjon i elevgruppen. Funn som kretset om elevidentitet og fagets konstruksjon ved skolen ble mest sentrale. Dette innebærer at andre funn ble utelukket fordi de opplevdes som utenfor kjernen av oppgavens fokus. Prosessen for bearbeidelse og utvelgelse av relevant materiale fra intervjuene ble gjort for å skape en oversiktlig tekst som gir mening for leseren. Denne prosessen er en del av forskningsmetoden på vei mot et lesbart og meningsfylt produkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303).

Tematisk analyse av intervjuene

I de følgende avsnittene vil jeg presentere de områder som trådte tydeligst frem etter at jeg analyserte intervjuene med tanke på å identifisere temaer det ville være rimelig å fremheve i min sammenheng. Temaene angis i overskriften til det enkelte underkapittel.

Analysen er gjort med diskursanalytiske briller og jeg har lagt inn noen diskursanalytiske kommentarer underveis i analysen, selv om den egentlige drøftingen av materialet ikke kommer før i neste kapittel.

Musikkfagets organisering, musikk som et teoretisk fag

I beskrivelsen av musikkfaget som et teoretisk fag forteller elevene at de er klar over hvordan faget er organisert ved Lerkeby skole og hvorfor det er slik. Det er tydelig at det er lagt ned innsats i forhold til at elevene skal ha forståelse for denne organiseringen. Det ser ut til at elevene på den ene siden har forståelse for denne organiseringen og at de til en viss grad opplever det som meningsfylt å ha teori. De omtaler teori som nødvendig, og at det er fullt forståelig at det er dette som er på timeplanen. De kommer med eksempler på at teori kan være nyttig for komponering, transponering og at det har gitt dem en annen forståelse av musikk enn de hadde tidligere. Flere av elevene uttrykker at dette faget er noe de kan ha nytte av.

Pål sier for eksempel: «Vi har lært om kvintsirkelen da [...] det er jo hjelpsomt da, å ha lært det [...] det kommer jo inn en del som for eksempel hvis man vil endre på notene til en sang eller noe.»

Flere andre elever uttaler at det er nyttig å ha lært teori hvis de driver med musikk i fritiden, enten det er i band eller i kulturskolen.

I tillegg beskriver noen av elevene at de lytter til musikk på en annen måte etter at de selv fikk økt kunnskap om musikkteori. Trine sier:

Jeg synes egentlig det er veldig kult [...] jeg begynner liksom å få mye mer forståelse for alt i musikk da, og det blir på en måte morsommere å høre på musikk og å spille selv. Så jeg føler jeg har god nytte av det.

I intervjuet opplever jeg at det kommer tydelig frem at elevene vet hvordan faget er organisert hos dem, altså at det ikke er vurdering i noe annet enn teori. Dette var ikke noe jeg spurte dem konkret om, men de kom inn på det selv når vi snakket om hva de hadde jobbet med i timene.

Trine uttaler for eksempel:

Det er jo bestemt at vi ikke skal bli vurdert på instrumentene våre, for vi har jo ikke noen egenundervisning på instrumenter [...] samspillsdelen er jo lagt ved siden av for at man også skal ha det, ikke at det bare skal bli så teoretisk, men at man også å en måte skal få den kreative delen ved faget.

På en annen side uttrykker elevene frustrasjon over at musikkfaget er så teoretisk, og uttaler at de stiller seg noe uforstående til denne vektleggingen. De kommer med eksempler på folk de kjenner som er flinke musikere, men som de tviler på kan eller benytter musikkteoretiske verktøy. De stiller seg uforstående til at konstruksjonen av faget legger så liten vekt på de praktisk utøvende sidene som jo var det de ønsket å holde på med da de valgte dette faget.

Gjennom elevuttalelsene opplever jeg at både elever og lærer synes det er dumt med denne teoretiske vektingen, og at de skulle ønske det var lagt opp til musisering, samspill og konserter.

Sol sier:

Det blir så kjedelig at man ikke klarer å følge med, og det er litt dumt. Og han (lærer, min anmerkning) vet det selv. Han sier alltid det: (hun legge om stemmen for å høres ut som lærer): «Nå skal vi gjøre denne kjempekjedelige tingen her.»

Det er kanskje ikke så overraskende at elever finner teoridelen av faget kjedelig sammenlignet med den utøvende delen. Likevel opplever jeg at det skinner gjennom at faget slik det er konstruert fra ledelsens side, ikke helt harmonerer med det elevene ønsker av et slikt fag. Ut fra hvordan elevene beskriver undervisningen kommer det også frem at læreren forsøker å kompensere for den manglende utøvende delen ved å organisere undervisningen slik at elevene også får utøvende praksis. Jeg får en klar

følelse av at det er «oss mot dem», dvs. klassen, elevene og lærer mot ledelsen, i det lærer prøver å ivareta den praktisk utøvende delen av musikkfaget på tross av at det bare er teori som vurderes.

Igjen synes det som om diskursen om vurdering kommer til syne, skolediskursen som setter søkelys på organisering for vurdering. Denne er ikke på linje med fagplandiskursen som vekter musisering og samspill i stor grad, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 10 der funnene analyseres nærmere. I tillegg til å beskrive det teoretiske ved musikkundervisningen kommer elevene med beskrivelser av et fag som er variert og sammensatt. De beskriver hvordan de er inndelt i ulike bandgrupper og får arbeide med et bredt spekter av musikkjangre. Det er altså en tredje diskurs i spill, og denne må komme fra lærer Per, som balanserer på det jeg opplever som en umulig line mellom de to overnevnte diskursene, og forsøker å imøtekomme begge. Dette virker å være en stor del av diskursen som ser ut til å råde innenfor klasserommets fire vegger.

Vurdering i musikkfaget

Når elevene forteller om vurdering i musikkfaget, har de en avslappet holdning til det. De uttrykker at det oppleves som veldig lite press, for de har mange små innleveringer, og de får veldig mye hjelp.

Åse sier:

Jeg synes jo at det er veldig mye mer avslappende i musikk, fordi vi har mye innleveringer, og hvis vi gjør noe feil så får vi også sjanse til å rette opp i det, og så blir vi vurdert på det etterpå. Ja, så det er på en måte ikke så mye sånn press på at du må klare alt med en gang, så jeg tenker egentlig ikke på vurderinger i musikk på samme måte som jeg tenker på vurderinger i andre fag, fordi det er litt annerledes.

og Randi sier videre:

Ja, og så kan man spørre mange flere spørsmål, og så får man liksom, mange svar på å prøve å forstå det da, siden dette er noe helt nytt vi ikke har gått gjennom før. Som for eksempel med intervallene, så har vi jo gått gjennom dette i flere uker nå, i forhold til for eksempel matte hvor man går gjennom et nytt kapittel hver uke.

Det ser ut til at elevene opplever en ro rundt faget der de har tid til å fordype seg i nytt stoff, og får hjelp så mange ganger de trenger det helt til de forstår.

Musikk som et fritt fag

På tross av den teoretiske oppbygningen og vektingen av faget, kommer elevene også med beskrivelser av musikkfaget som et fag med stor frihet. De kommer med eksempler på at de selv får styre i stor grad, noe som igjen innebærer at de har et stort ansvar for å få det til. De fremholder friheten som positiv, og at læreren er en støtte og veileder for dem.

De gir også beskrivelser av at et fritt fag betyr at det ikke er så nøye om de møter opp eller ikke, men her er de ikke helt enige med seg selv, i det de på den ene siden beskriver at det til tider er mye fravær fordi faget er så fritt, men på den andre siden sier at det kreves felles innsats i gruppen for å få noe til. De uttrykker glede over å ha stor medbestemmelse i forhold til innholdet i timene der de får anledning til å musisere.

Sol beskriver:

Vi får lov til å velge selv. Det er egentlig ekstremt åpent. Men ingen klarer liksom å velge en sang. De kommer liksom ikke på noe. Så enten så kommer vi på noe, eller så spør vi Per.

Og Åse sier:

Hver onsdag, så har vi samspill så da er vi i grupper og øver inn nye låter eller det vi øvde på forrige gang. Så vi har vært litt i forskjellige grupper, men vi har ikke akkurat hatt et prosjekt med ett mål, men mer sånn at vi spiller sammen og bare har det gøy.

Igjen kommer klasseromsdiskursen til syne. Det viser seg altså at elevene har stor frihet til å drive med bandsamspill, og at de føler ansvar for å drive prosjektene fremover. Friheten beskrives som et stort ansvar som ikke alltid er så lett å ta, og elevene formidler at det i noen tilfeller er en skjevfordeling i gruppen i forhold til hvem som faktisk tar dette ansvaret, og hvem som ikke gjør det. Musikkfaget rommer altså elementer fra diskursen om danning, som vi vet er en del av læreplandiskursen. Elevene må ta ansvar, de må lete etter løsninger for å drive arbeidet fremover og de må samarbeide og aktivt be om hjelp. Det å måtte ta ansvar for å få ting til å fungere i en gruppe tenker jeg er å utvikle ulike sider ved seg selv. Åses uttalelse viser også at lærer Per legger til rette for den delen av musikkfaget som de egentlig er blitt frarøvet.

Musikkfag med rom for å prøve og feile

Elevene trekker frem andre fag som de sammenligner musikkfaget med. De opplever at det er mye press i fag som matematikk og historie fordi det er forventet at de skal gjøre det bra. De fremholder at matematikk er et fag de har hatt siden første klasse, og at de opplever seg som dumme når de ikke forstår. I et fag som historie mener de det bare er å lese nok, så bør de kunne prestere.

Når det gjelder musikk trekker de ikke frem at de har hatt faget siden første klasse, noe som jo er interessant fordi det faktisk *er* et fag elevene skal ha gjennom hele grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Når dette er noe elevene ikke nevner, selv om de trekker det fram som en relevant del av sitt forhold til matematikkfaget, kan det tyde på at det faktisk ikke står helt klart for dem at faget har stått på timeplanen gjennom det aller meste av skoletiden deres (for disse elevene er VG1 det eneste unntaksåret). Dette fremgår ikke tydelig. Men det er uansett rimelig å anta at det at elevene ikke henter frem erfaringer fra musikkopplæringen i grunnskolen sier noe om hva faget har inneholdt for dem de årene de har hatt det.

Mangelen på fortellinger og kanskje også klare forestillinger om musikkfaget i grunnskolen kommer også frem i at elevene sier at det er mye større rom for å trække feil i musikkfaget, fordi det er så nytt for dem. De har ingen forventninger til at de skal kunne musikkteoretiske begreper, og de uttrykker at de ikke har forutsetninger for å spille veldig bra ettersom de kun har hatt faget i noen måneder. Fordi de anser det som nærmest utenkelig at de kunne hatt høyere kunnskap i faget, uttrykker de at de opplever mindre press i musikkfaget enn andre fag. På bakgrunn av det at de kun vurderes i teori, uttrykker de at den utøvende delen oppleves som fri for press, de kan spille fritt uten å være bekymret for vurdering.

Samtidig uttrykker de en opplevelse av mindre press i den teoretiske delen som faktisk blir vurdert, og fremholder at det kan skyldes at de alle er relativt nye i faget, og at det dermed ikke er forventninger om et prestasjonsnivå.

Åse sier det slik:

Jeg føler det er veldig sånn stemning i klassen at det er veldig lov liksom, å feile. [...] man kan stille spørsmål, og hvis man tar feil så er ikke det liksom noe flaut i det heletatt. Mens, ja som dere sa, at hvis man får feil på en matteprøve så er det på en måte en helt annen type feil å gjøre.

Det hun refererer til som «annen type feil» relateres til det at det er et fag hvor hun har lang erfaring. Selv om skolediskursen legger opp til at musikk er et fag for vurdering, og at skolen til og med har nedjustert faget for å gi elevene mulighet til å prestere, ser det ikke ut til at denne diskursen har fullt ut fått styre elevenes opplevelser i klasserommet.

Musikk som et bortgjemt fag

I løpet av intervjuet snakket vi om hva andre elever synes om at de har valgt musikk programfag. Flere av elevene uttrykte at medelever syntes det var kult, og at de kanskje skulle ønske at de hadde valgt faget selv. Samtidig beskriver elevene at faget har veldig lav status ved skolen, og at de tror at grunnen til at mange ikke velger det er at de faktisk ikke har vært klar over at det tilbys ved skolen.

Sol uttrykker det slik: «Det er et veldig lavmælt fag, [...] det er ikke så mye begeistring rundt det, folk vet ikke og tenker ikke på det som en mulighet i det hele tatt.»

Elevene opplever i tillegg at måten faget er organisert på gjør at andre potensielle elever ikke har valgt faget, fordi det kun handler om teori. De trekker frem at det hadde vært gøy om elevene i revygruppen hadde tatt faget, men de tror at mangel på utøvende musikk og stor vekting av teori skremmer dem bort.

Åse sier:

Det er jo veldig mange på skolen som er flinke i musikk, liksom sånn generelt, [...] vi har et veldig bra revyband, for eksempel (...) De også kunne sikkert hatt det gøy i musikk, men [...] folk vet ikke så mye om det.

Elevene er også tydelige på at de mener faget er nedprioritert i forhold til andre fag ved skolen. Det refereres til at det ofte er musikkfaget som blir rammet dersom det skal være spesielle arrangementer eller alternative dager som gjør at timeplanen endres. De opplever at skolen ser på faget som ikke så viktig i forhold til om de mister noen timer i løpet av året.

Trine sier:

Det er liksom ganske åpenbart at ikke det blir tatt like seriøst som mange av de andre programfagene på skolen [...] Hvordan kan jeg si det? At, nei jeg syns det virker som på en måte at de andre programfagene blir på en måte litt høyere, hva kaller man det... prioritert, enn musikk valgfaget.

og Jens sier videre:

Det er Lerkeby skole, da. Altså, de har en tendens til å ta MK som oppe, høyt på et veldig stort fjell, og så kaster de alt av musikk og kunst og sånn nedi der og nedprioriterer det sånn ekstremt.

Han beskriver videre at han opplever at dette også gjelder andre praktisk-estetiske fag. Og han avslutter med å si: «Det er veldig koselig at de faktisk tilbyr det, da. Det skal jeg si.»

Elevene er tydelige på at dette faget er nedprioritert, og at det ikke er like prestisjefyllt som andre fag. Det at det sees på som «koselig at de tilbyr det», vitner også om at elevene heller ikke selv opplever faget som betydningsfullt. Skolediskursen er aller mest fremtredende på dette punktet, organiseringen bort fra skolens lokaler, og nedskaleringen av fagets innhold har fått befestet seg i elevenes opplevelser, og de erfarer skolens styringsmentalitet i sin hverdag i klasserommet.

Musikk som et praktisk og kreativt fag

Flere av elevene uttrykker glede over å ha et praktisk fag i en ellers teoritunge skolehverdag. Det kommer frem at de ikke tenker på det som skolefag på samme måten som de teoritunge fagene, dette til tross for at det bare er musikkteori de blir vurdert i. De er fullt klar over at faget også skal vurderes med karakter, men gjennom måten faget er organisert på, opplever elevene en frihet, og en nærhet til musikkopplevelsen.

Jens sier:

Det er når det begynner å sitte i musklene og du ikke behøver å tenke over hva du gjør konstant for å få det til, så er det bedre. Det er veldig gøy å bare kunne hoppe rundt [...] liksom, da kan man være fri da, og kose seg med det.

Her kommer Jens med en beskrivelse av det jeg opplever at Varkøy refererer til som *eudaimonia* (Varkøy, 2017, s. 123), å fungere på sitt beste som et helt menneske.

Marthinsen et al beskriver begrepet slik:

Aristoteles *eudaimonia* setter altså likhetstegn mellom lykke og kreativ aktivitet. Lykke kommer dermed gjennom innfrielse av ens kapasiteter ved å gjøre det en er svært interessert i. I *eudaimonisk* tankegang understrekes rollen til aktiviteten eller det å leve i overensstemmelse med sitt sanne selv.

(Marthinsen, Selnes & Vittersø, 2004)

Flere elever uttrykte denne gleden ved å slippe å tenke, bare drive med musikk. Vi kjenner igjen tenkningen fra forskerfeltet. Elevene erfarer at musikk kan gi en slik

opplevelse på tross av nedskalering og organisering for vurdering i teori. Det er tydelig at lærer Per legger til rette for at elevene skal ha mulighet til slike opplevelser på tross av styringsmekanismene ved skolen. Vi kan skimte en motdiskurs (til skolediskursen som mye handler om målbarhet) som kommer til syne i elevenes opplevelser, en diskurs som uttrykker behov for musisering og samspill for å gi elevene det musikkfaget egentlig skal romme.

Musikk som et fag for samarbeid

Musikk-klassen består av elever fra mange ulike klasser og studieretninger, og de fleste av dem kjenner ikke hverandre fra før. Et av temaene i intervjuet kretset om hvordan elevene ble kjent med hverandre, og hvordan samarbeidet fungerte i de ulike gruppene. Elevene opplever at de lett knytter kontakt fordi de har en felles lidenskap i musikken.

Trine sier:

Det er jo ganske få elever, så det er jo lett på en måte å snakke med alle da [...] musikk er sånn stor interesse hos folk også. Hvis man først er interessert da har man jo en stor felles interesse som gjør det lettere å snakke sammen.

Samtidig kommer det frem at de er svært ulike og kanskje liker forskjellige sjangere. Ettersom en del av undervisningen er organisert som samspill, var det interessant for meg å høre hvordan de erfarte dette samarbeidet. De er tydelige på at det er varierende grad av innsats fra de ulike elevene, men at de likevel føler et felles ansvar for å få til et ferdig produkt.

På spørsmål om hvordan de har erfart at samspillet i gruppen fungerer, svarer Trine:

«Jeg synes egentlig det fungerer veldig bra med egentlig alle her når man først setter seg ned [...] og snakker sammen, men det er litt dårlig oppmøte av og til.»

Videre beskriver de at faget gir dem muligheter til å by på seg selv, men også et ansvar for å tørre å eksponere seg for de andre i gruppen, selv om det er litt skummelt.

Jens sier:

Og så blir man kasta ut i det, man må egentlig bare, når man kommer i en gruppe uten å bli kjent med noen, så går det jo ikke noe sted. [...] du må liksom kunne komme med innspill og sånn, da må man bli kjent. Man trenger ikke å like dem, man trenger bare å bli kjent å vite hvordan man skal kommunisere.

Sol tilføyer: «Jeg husker i hvert fall i starten at det var veldig skummelt å synge og da, man gav mye mer av seg selv. [...] men nå er det litt lettere å komme med det man har.»

Vi får her beskrivelser av opplevelser der elevene strekker sine grenser, men i trygge omgivelser. Igjen presenteres et fag som ikke utsetter dem for mye press, men likevel stiller krav til både progresjon og ansvar fra den enkelte. Et fag som utfordrer elevene til å samarbeide og finne løsninger på organisering og samspill. Her kommer fagplanens dannelsesdiskurs til syne, også det på tross av skolens konstruksjon av et teoretisk fag.

Oppsummering av elevuttalelsene

Jeg har nå presentert det jeg anser for å være de tematiske hovedtrekkene i elevenes opplevelser i faget. Jeg har sett at elevene har to parallelle meninger om den teoretiske vinklingen på faget, på den ene siden ser de nytten av teori og kommer med eksempler på hvorfor. På den andre siden stiller de seg undrende til at det er teoridelen av faget som er beholdt, og ikke den utøvende delen. De kommer med eksempler på andre de kjenner som spiller og synger bra uten å ha den teoretiske forståelsen.

Jeg har også sett at elevene har et svært avslappet forhold til vurdering i faget. De opplever å få mye hjelp og støtte fra lærer Per, og er ikke bekymret for om de skulle komme opp til eksamen. Elevene opplever at de har gode muligheter til å påvirke innholdet i faget på tross av den teoretiske vinklingen. De opplever faget som kreativt, og at det gir dem mulighet til å bruke flere sider ved seg selv både når det gjelder å samarbeide på tvers av interesser, og å tørre å by på seg selv i bandsammenheng. Når det gjelder fagets status og synlighet ved skolen, opplever elevene at faget langt på vei er underkjent. De forteller at andre elever ikke vet om dem, at de ikke er synlige i skolemiljøet og at de også blir stilt til ansvar for å drive prosjekter fremover.

I neste kapittel vil jeg drøfte funnene i de ulike diskursene og presentere hvilke elevsubjekt som ser ut til å avtegne seg i dem.

Kapittel 11 Drøfting av funn

Når jeg nå skal samle trådene og drøfte funnene i oppgaven, er det på sin plass å hente frem igjen problemstillingen:

Hvordan konstrueres musikk programfag i videregående skole?

Ved å løfte frem funnene i de ulike diskursene vil jeg i dette kapittelet forsøke å komme nærmere et svar på dette.

I tillegg vil jeg hente frem forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis:

- Hvilke materielle mulighetsbetingelser har faget (målt f.eks. i antall elevplasser i faget nasjonalt og fysiske betingelser på skolen jeg besøkte)?
- Hvilke formelle mulighetsbetingelser har faget (slik disse fastsettes i styringsdokumentene)?
- Hvilken elevidentitet representerer de ulike representasjonene som kommer til uttrykk i intervjuene med elevene?
- Hvilke overordnede diskurser kan synes å være utslagsgivende for elevers uttalelser om faget?
- Hvilken virkning har de overordnede diskursene på elevenes opplevelser i faget?

Forskningsspørsmålene drøftes opp mot den offisielle diskursen (særlig læreplanverket) og funnene i henholdsvis oversikten over fagets utbredelse og intervjumaterialet.

Jeg vil først gå inn i de ulike diskursive rommene og se på hvilke diskurser som kan avdekkes der. Deretter vil jeg se nærmere på diskursenes påvirkningskraft i forhold til elevenes opplevelser av og i faget.

Drøfting av funn om fagets utbredelse

I denne studien har jeg i første omgang sett at faget musikk programfag er lite representert i videregående opplæring. De materielle mulighetsbetingelsene for faget ser ut til å være magre målt både i forhold til elevplasser og ressurser satt av til undervisning. Det er svært få videregående skoler i landet som tilbyr faget (16 totalt i 2018), og vi kan anta at det i hvert fall et stykke på vei har med ressurser å gjøre. Faget krever at læreren har høy kompetanse. Man må ha god kjennskap til ulike musikkjangre, bør helst beherske flere instrumenter og må i tillegg ha gode kunnskaper i musikkteori dersom man skal gjennomføre målene som er nedfelt i fagplanen. Det kan bety at skoler som velger faget bort etter å ha tilbudt det i noen år, gjør dette fordi de innser at det ikke er et «lett kosefag med litt allsang», men at det faktisk krever sin

mann eller kvinne å gjennomføre det, i tillegg til at det kreves egnede lokaler og utstyr som også må vedlikeholdes og fornyes (instrumenter, høyttalere, forsterkere osv.). Gruppene kan heller ikke være for store, så lærertettheten bør være større her enn i rene teorifag. Også på den måten er musikk programfag relativt ressurskrevende. Spesielt vil det se slik ut på skoler der referanserammen stort sett er studiespesialiserende studieretning. Funnene fra Lerkeby skole tyder iallfall på at det er slik (jf. underkapitlet «Skolediskursen» nedenfor).

Musikkfaget har ikke høy akademisk status. Det kan vi si ut fra at det ikke er i rammen av fag som det satses på fra politisk hold. Som beskrevet innledningsvis har jeg også avdekket at det ikke føres en bevisst satsning på estetiske fag fra politisk hold, men at det er realfagene som er gjenstand for en slik satsing (Kunnskapsdepartementet, 2007). Slik har det vært i en årrekke.

Et implisitt resultat av at særlig realfagene så sterkt fremheves som både nyttige og prestisjefylte i den politiske diskursen om grunnutdanningen (grunnskole og videregående skole) er at andre fag får mindre oppmerksomhet og tillegges mindre prestisje. Musikkfaget blir i så måte offer for de tidligere omtalte utelukkelsessystemer (Foucault, 1999a, s. 13) der det ser ut til at myndighetene viser manglende vilje til å avsløre hvordan det egentlig står til med vilkårene for musikkfaget. Ved at politikerne stilltiende aksepterer marginaliseringen og dekonstruksjonen av faget og unnlater å sette inn tiltak for å sikre at det har gode nok mulighetsbetingelser eller tiltak som kan fremme det, må nedbyggingen av faget kunne sies å ligne en bevisst handling fra politisk hold. Selv om de videregående skolene står ganske fritt til å velge ut hvilke programfag de ønsker å tilby, ser det ut til at de fagene som det satses på fra sentralt hold, er de som gir skolen status som en god skole.

Fagplandiskursen

De innledende analysene viste hvordan fagplandiskursen har konstruert faget som et utdanningsrom med teoretisk forankring, samarbeid elever imellom som et bindingsverk, og musisering til å fylle alle kroker i klasserommet. Et rom for danning, utvikling til et gagns menneske som forstår samarbeid, ansvar for fremdrift og betydning av deltakelse for fellesskapet (UDIR, 2018). Dette er en diskurs som langt på vei er på linje med den jeg fant hos teoretikerne jeg presenterte i kapittel 2.

Med et genealogisk blikk har vi sett at fagplanen har hatt en utvikling fra en teoritung innholdsside til en mer praktisk utøvende plan der teori og utøvelse går hånd i hånd.

Videre har vi sett at det i fagplanen er en diskurs om at faget er viktig både for samfunnets kulturliv, at elevene er viktige ambassadører for dette kulturlivet og at faget ikke bare bør, men faktisk skal ivareta musikkens utøvende funksjon. De formelle mulighetsbetingelsene er dermed godt ivaretatt i styringsdokumentene. Slik jeg ser det er en slik diskurs et uttrykk for at musikk er som en dimensjon vi ikke bør leve uten. Den bør være til stede i menneskers liv, og ved å utdanne elevene i den musikalske tradisjon ivaretar vi dette behovet. Jeg vil hevde at denne diskursen er på kollisjonskurs med det jeg avdekket om fagets utbredelse. Dersom oppdraget som er skissert i fagplanen skal kunne ivaretas, må det finnes muligheter for at elever kan velge dette faget. Gjennom realfagssatsningen har regjeringen sørget for å sikre realfagene gode vekstmuligheter fordi den har sett nødvendigheten av det. Det samme kunne vært gjort med musikkfaget dersom det menes alvor med fagplanens formuleringer om at «utøvende kompetanse er nødvendig for et levende og kreativt musikkliv» (UDIR, 2018).

Skolediskursen

I lærer Pers beskrivelse av musikk programfag, av musikkfagets konstruksjon, som man i diskursanalytisk perspektiv vil kunne kalle det, synes jeg at det kommer tydelig frem at faget er endret i forhold til den gjeldende fagplanen. Som beskrevet i kapittel 10, fortalte lærer Per at elevene kun vurderes i ett delemne av faget, nemlig *teori*. Elevene vurderes ikke i spill- eller sangtekniske ferdigheter.

Det ser ut til at fagplandiskursen ikke har tilstrekkelig gjennomslagskraft til at faget konstrueres slik det opprinnelig var tenkt.

Ettersom jeg har undersøkt i et Foucault-inspirert diskursanalytisk lys, finner jeg det her interessant å hente frem de sentrale maktbegrepene fra kapittel 5. Der presenterte jeg panoptikon som maktmiddel. I denne studien kan det se ut til at panoptikon i vår sammenheng ikke dreier seg om musikkfagets fagplan, til tross for at denne er et nasjonalt styringsdokument. I skolediskursen finner jeg spor som kan tyde på at det er viktigere for skolens ledelse å fylle kravene om bestått eksamen, enn å gi elevene fullt utbytte av sitt musikkfag. Som referert i kapittel 10, fortalte Per at tidligere vansker ved eksamen i musikk hadde ført til omorganiseringen av faget. Dette kan sees på som et utelukkelsessystem etter Foucaults tenkning (Foucault, 1999a, s. 13), og

styringsmekanismene som trer i kraft her undertrykker fagplandiskursen. Det presser seg frem en annen diskurs som i utgangspunktet ikke var under lupen for denne studien, men som likevel ser ut til å kreve sin plass. Dette er en diskurs som dreier seg om organiseringen av det vurderingsbaserte skolesystemet, der de gjeldende læreplanene er målstyringsplaner, og ikke for eksempel innholdsplaner.

Slik jeg ser det bærer skolediskursen altså to diskurser i seg. Den ene handler om musikkfaget, og den andre handler om noe annet, mer overordnet i relasjon til skolevurdering. Som nevnt i kapittel 10 merket jeg meg allerede ved første møte med lærer Per at en slik diskurs så ut til å lure i kulissene. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på de to diskursene jeg fant å være fremtredende ved Lerkeby skole.

Skolens diskurs om musikkfaget

Lerkeby skoles diskurs om musikkfaget fremstår som tydelig for meg. Musikk sees på som et ressurskrevende fag som skolen ikke tar seg råd til å gjennomføre slik det er tenkt. Det konstrueres rundt ett delemne, og gjennomføres med knappest mulig ressurser. Skolens posisjon i diskursen er altså at ett delemne er nok til å sikre god nok undervisning for elevene til at de vil mestre en eventuell eksamen, noe som kan karakteriseres som en svært instrumentell måte å drive faget på. Skolen bygger på denne måten ned mulighetsbetingelsene som ligger i styringsdokumentene for faget.

Det at skolen velger å organisere faget bort fra skolen og over i andre lokaler kan selvsagt skyldes at dette er en grei måte å løse romsituasjonen ved skolen på. Samtidig kan denne «bortgjemmingen» vitne om liten interesse for et fag som fra fagplanens side fremstilles som sosialiserende og miljøskapende. Når vi i tillegg har fått vite at dette er en skole med stolte tradisjoner for revy og kulturinnslag, virker det paradoksalt og lite hensiktsmessig å fjerne musikkfaget fra skolens lokaler. Jeg ser det som et tydelig eksempel på Foucaults utelukkelsessystemer (Foucault, 1999a, s. 13) i det diskursen undertrykker fagets eksistens. Skolen har i tillegg frarøvet elevene den utøvende delen av faget, og jeg mener dermed vi kan anta at skolens ledelse ser forbi fagplandiskursen som fremholder at musikkfaget er viktig for lokalkulturen og at faget har dannende karakter.

Tendensen ser ut til å være at faget formes slik at det ikke gjør «skade» i forhold til resultater og ressursbruk, mens musikkfagets egentlige personlighet er bygget kraftig ned. De elementene ved musikkfaget som representerer danning ser ikke ut til å ha

innvirkning på hvordan skolen har konstruert faget. Ved å kun setter søkelys på det teoretiske i fagplanen, sitter man igjen med et fag som er vesentlig enklere å vurdere i det man da kan gi oppgaver som avstedkommer rette eller gale svar. Dette ser ut til å kunne passe bedre inn i vurderingssystemene ved skolen enn et praktisk og utøvende fag. På bakgrunn av de valgene skolen har gjort i konstruksjonen av faget, opplever elevene veldig sterkt at faget deres er betydningsløst for skolen. Gjennom Foucaults briller må dette kunne sies å være et eksempel på styringsmekanismer som definerer hva som gir prestisje i skolesammenheng. Gode karakterer gir elever prestisje i form av å kunne søke seg til høyere utdanning, det gir skolen prestisje i form av godt omdømme. Flinke musikere kunne også vært prestisjefyllt. I samfunnet for øvrig er det status forbundet med det å være en dyktig utøvende musiker. Likevel er det ikke skolesystemet som sørger for at det finnes dyktige musikere (med noen hederlige unntak). Som jeg nevnte innledningsvis ser det ut til å være fraværende i debatten at noen faktisk skal velge det som sitt yrke. Dermed vurderes det ikke som et satsningsområde ved Lerkeby skole.

Den skjulte skolediskursen

Lerkeby skole har valgt en alternativ konstruksjon av musikkfaget. Bakgrunnen for dette ser ut til å være en skjult diskurs. I tillegg til å måtte forholde seg til fagplaner er Lerkeby skole som alle andre skoler underlagt Utdanningsdirektoratets skolevurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er en vurdering der det på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet kontrolleres hvordan skolen forvalter sitt oppdrag.⁷ Dermed er skolen utsatt for press og kontroll utover det rent musikkfaglige. Den må levere, det vil si drive undervisning i samsvar med lov- og regelverk, og helst sørge for at det ikke er for stort frafall eller for lavt karaktersnitt. Det er god grunn til å tro at dette i neste omgang vil ha konsekvenser for hvordan musikkfaget konstrueres og driftes, og slik virker som en skjult diskurs som like fullt har stor betydning for musikkundervisningen. Det er altså den vurderingsbaserte styringsformen som ser ut til å være skolesystemets panoptikon.

Jeg kaller dette for en skjult diskurs fordi skolen ikke selv fremhever denne diskursen i sin presentasjon av musikkfaget. De kunne valgt å uttale noe om dette på skolens

⁷ Oppgaven gir ikke rom for å gå dypere inn i en presentasjon om skolevurdering. Jeg henviser derfor til UDIR for videre lesning om dette emnet.

hjemmesider, men isteden ser det ut til at dette er en avtale som er inngått uten at det rettes søkelys mot det utenfor skolens vegger.

Styringsmentaliteten i tilknytning til skolevurdering forplanter seg tilsynelatende fra øverste styringsorgan (UDIR) videre til skolens ledelse som så tar grep og konstruerer faget. Diskursen om at skolevurdering er så viktig at det blir riktig å organisere fagene med henblikk på den slags vurdering ser ut til å ha fått befeste seg som en hegemonisk diskurs. Dette kan vi antyde fordi skolevurdering er et veletablert system som gjelder alle skoler, og som alle er forpliktet til å forholde seg til. Det er også mye omtalt i media hvor det rettes søkelys på rangering av skoler alt etter hvordan elever mestrer eksamener og tester. At skolen velger å omorganisere faget for å passe til denne diskursen bør kanskje ikke overraske oss.

Klasseromsdiskursen

Klasseromsdiskursen som vi finner gjennom elevenes uttalelser er at faget skal ivaretas på best mulig måte til tross for knappe ressurser. Dette fremstår for meg som en tydelig motdiskurs til skolediskursen. Lærer Per ser helt tydelig behovet for å reise byggverket, og konstruerer faget etter beste evne etter fagplanbestemmelsene. Han har funnet en løsning som gjør at elevene får musisere likevel, men dette holdes innenfor klasserommets vegger. Ingen konserter er planlagt, for hvordan kan man forsvare det ettersom Lerkeby skole kun tilbyr musikkteori? Elevene sier at de setter stor pris på denne konstruksjonen av faget, og finner seg samtidig i at de ikke får anledning til å musisere for andre.

Inne i klasserommet rår klasseromsdiskursen nesten uanfektet av hva skolen har bestemt. Det lar seg da også gjøre ettersom skolen har organisert undervisningen bort fra selve skolebygget. Bak sin lukkede dør i øvingslokalene kan klassen og læreren få gjøre det de finner formålstjenlig – fordi læreren gir seg selv og elevene denne retten. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom elevuttalelsene i kapittel 10 der Trine sier at samspillsdelen er lagt ved siden av så det ikke skal bli så teoretisk, men at de også skal få den kreative delen av faget, og Åses uttaler at de faktisk har bandsamspill annenhver onsdag. Det kan nesten se ut som det er en allianse mellom læreren og elevene, et hemmelig fellesskap der de sammen står mot et byråkratisk overoppsyn. Et visst press på læreren med tanke på å bestå teoriprøver er det fortsatt, men mye rom for musikkglede og utøvelse likevel.

Ettersom det er skolens ledelse som har konstruert faget ved Lerkeby skole og organiseringen av det, tolker jeg det slik at denne representasjonen av faget kan sees på som klasserommets panoptikon. På tross av dette vet vi at det er lagt til rette for praktisk utøvende virksomhet, produksjon, samarbeid og kreativitet. Det betyr at så lenge klasserommet får være i fred for inspektører som skal kontrollere, så lever musikkfaget forholdsvis greit. Så lenge elevene ikke blir trukket opp til eksamen er alt i orden, og blir de det sørger lærer Per for at de kan sin teori, i tillegg til alt det andre de får drive med. Klasseromsdiskursen ser ut til å fungere som en buffer mot skolens representasjon av faget som rent teoretisk med instrumentalistisk tilnærming. Klasseromsdiskursen anvender fagplanens danningsdiskurs som fundament i det lærer Per forsøker å innlemme de delene av fagplanen som skolen har utelatt. Han endrer dermed mulighetsbetingelsene for faget, og dermed også elevenes opplevelser av det. Gjennom deres beskrivelser hører vi ikke bare om et teorifag, men også et praktisk og utøvende fag.

Det å være buffer mot makten kommer nok ikke gratis, og ut fra mine observasjoner og samtaler ser jeg at det betyr mye ekstraarbeid for lærer Per.

Hvilken elevidentitet presenterer de ulike representasjonene?

Krüger (2018, s. 110) uttaler at vi må desentrere for å forstå hvordan et elevsubjekt har oppstått. Her må vi altså til styringsdokumenter for å finne stien som leder frem til elevsubjektet. Jeg begynner der, og går gjennom de diskursive rommene i tur og orden for å få et helhetlig bilde av hva slags elevsubjekt som konstrueres i musikk programfag.

Fagets utbredelse, eller snarere mangel på sådan, vitner om et lite positivt syn på faget og på elever som velger det i den uformelle diskursen om videregående opplæring, der bl.a. politikere, skoleeiere og skoleledere er aktører. Jeg har ikke funnet eksempler på at det blir uttalt direkte, men det kommer frem gjennom fraværet av tilbud at dette faget ikke sees på som viktig og betydningsfullt nok til at det satses på.

Fagplandiskursens elevsubjekt er derimot konstruert som positivt. I dette diskursive rommet har elevene et samfunnsoppdrag i det å være engasjerte kulturformidlere. De fremstilles på som viktige aktører, og deres eventuelt fremtidige rolle i kulturlivet vektes som av vesentlig betydning.

Det elevsubjektet som skolediskursen antyder, er i mine øyne ikke like positivt. Her etterspørres et elevsubjekt som har fokus på karakterer, eksamen og prøveresultater. Dette må vi tro er skolens ønskede elevsubjekt. Synet på elevgruppen kommer klart frem gjennom det faktum at hele faget er flyttet ut fra skolens område. Musikk som i de fleste tilfeller er et fag som kommer fellesskapet til gode gjennom utøvende kunst, er fjernet fra skolens område og bokstavelig talt kneblet. Da hjelper det lite at faglandiskursen fronter en annen elevidentitet.

Klasseromsdiskursens elevsubjekt ser ut til å være på linje med det vi finner i faglandiskursen, i det lærer Per legger til rette for aktivitet som i større grad er forenlig med dem fagplanen legger opp til. Elevene får prøve ut rollen som utøvende musikere med den identiteten det bringer med seg. De blir tatt seriøst i klasserommet, og deres forslag til bandgrupperinger og repertoar speiler et positivt elevsyn i det de får være aktivt medvirkende i konstruksjonen av fagets innhold.

Elevenes eget elevsubjekt fremstår som todelt. Innad i klasserommet er det positivt ved at de ser på seg selv som kompetente bidragsytere i bandsamspill, og at de synes klasserommet har trygge rammer for å by på seg selv å komme med det man har. Utad i skolemiljøet er det ikke så positivt, ved at de uttrykker forståelse for at det er andre fag som er viktigere, og at det er koselig at faget blir tilbudt (men kanskje ikke så viktig).

Hvilke diskurser kan synes å være utslagsgivende for elevenes uttalelser?

Når jeg har lest og analysert elevintervjuene, finner jeg spor av alle de diskursene jeg har analysert frem og presentert her. Beskrivelsene deres er dermed sammensatte, men i hovedsak er elevene særdeles positive til faget sitt. Faglandiskursen er svakest representert. Elevene har ikke lest og satt seg inn i fagplanen. Erfaringsmessig er det sjelden at elever gjør dette på egenhånd. Samtidig er de godt informert om at det bare er delemnet teori de skal vurderes i, så denne delen av fagplanen er de kjent med. De kjenner derimot ikke til de overordnede målene fra fagplanen som jeg har identifisert som musikk som et kulturbærende, dannende og samarbeidsfokuseret fag.

Skolediskursen er mer tydelig fremtredende. De vet at faget er konstruert annerledes hos dem enn det skolen legger opp til. De uttaler seg også om hvordan faget kunne blitt enda bedre, men i hovedsak uttrykker de glede over å ha et praktisk utøvende fag (dette til tross for at faget er gjort teoretisk fra skolens side, noe som tydeliggjør at klasseromsdiskursen er fremtredende).

Fagplandiskursen, skolediskursen og klasseromsdiskursen ser ut til å være sammenvevd i elevenes uttalelser. Elevene fremstår som godt informerte om både hva faget kunne vært og hva det har blitt til hos dem. De beskriver undertrykkelsen av faget i tydelige ordelag når de uttaler at «alt av musikk og kunstfag blir kastet ned i dypet», slik Jens uttrykte det i intervjuet.

De uttaler at de synes teori er vanskelig, og at de ikke alltid forstår hvordan det henger sammen med det andre de gjør i musikken. Samtidig er de på et vis lojale mot skolens teorisatsning ved at de omtaler det som anvendelig og at det sikkert er nyttig hvis de skal bytte toneart på en sang.

Klasseromsdiskursen er den som er mest fremtredende i elevenes uttalelser. Elevene forteller om samspill og komponering, noe som ligger utenfor teoriområdet i fagplanen, men som lærer Per trekker inn. Jeg opplever at han gjør dette som et pedagogisk grep for å sette de teoretiske kompetansemålene inn i en helhetstenkning, noe elevene også er bevisste på og forteller om. Kanskje er det Pers bakgrunn som musiker som kommer til uttrykk når han velger å innlemme deler av pensum som skolen har redusert. For en musiker vil et rent teoretisk musikkfag etter all sannsynlighet fremstå som ganske meningsløst, men dette er en antagelse fra min side.

I intervjuene får jeg derimot høre om samspill, samarbeid og kreativitet, og elevene gir rike beskrivelser av hvordan dette foregår. De forklarer hvordan de har samarbeidet og hvordan de har opplevd å sammen komme frem til et ferdig produkt. De ramser opp en rekke med låter de har jobbet med, og hvordan gruppene ble konstruert for samarbeid. Vi får beskrivelser av hvordan de vurderer sin egen deltakelse i gruppen og hvordan lærer Per har kunnet bidra med å hjelpe dem på vei. En gruppe har drevet med komposisjon av egen musikk. De forklarer hvordan det oppleves når det begynner å høres bra ut, og de kan føle seg frie. De beskriver et dannende fag der de opplever å bruke sine kreative sider. Ut fra deres beskrivelser ser de ut til å kunne fylle den tiltenkte plassen i det lokale kulturliv. Hvordan kan dette skje, når faget er redusert til et teorifag? Elevene har riktig nok beskrevet at teori også læres inn ved hjelp av praktiske øvelser, noe jeg selv var med på ved observasjonsbesøket, men dette i seg selv er ikke nok til å ha øvd inn det repertoaret elevene beskriver. Klasseromsdiskursen synes dermed å være utslagsgivende for disse uttalelsene om musikkfagets praktisk utøvende sider.

Hvilken virkning har diskursene på elevenes opplevelser i faget?

Når det gjelder virkningen de ulike diskursene har på elevenes opplevelser, ser vi at alle diskursene kommer til syne, men i litt ulikt omfang. Når elevene beskriver hvordan de samarbeider for å løse oppgaver og hvilket ansvar hver enkelt av dem må ta, så er det diskurser fra fagplanen som kommer til syne. Det samme gjelder når elevene beskriver gleden over å spille sammen når det begynner å låte bra, og de føler at de mestrer samarbeidet og samspillet i bandgruppene. Samtidig må dette sies å være en del av klasseromsdiskursen, da lærer Per er den som legger til rette for at elevene faktisk skal få denne typen opplevelser, noe som ikke er selvsagt ut fra hvilke kriterier som ligger til grunn for faget i skolens konstruksjon av det.

I klasseromsdiskursen ser det ut til man tilstreber et større slektskap med fagplanen enn med skolens konstruksjon, og dermed er det elementer fra disse to som er mest fremtredende når vi får høre om de ulike opplevelsene elevene har. Skolediskursen er fremtredende når elevene uttaler seg om hvordan faget er konstruert ved Lerkeby skole. De snakker om at de vet hvordan det er tenkt å være. Vi kan se en dobbelthet her i det elevene på den ene siden stiller seg lojale med skolen ved at de uttrykker nyttebehov for musikkteori, og kommer med eksempler på i hvilke situasjoner det kan anvendes. Samtidig uttrykker de misnøye med at teori er vektet så tungt, og kommer med eksempler på at de kjenner mange som er «gode i musikk» uten at de anvender teori.

Beskrivelsene av alle de opplevelsene som ikke har med teori å gjøre, forteller oss at skolediskursen til syvende og sist ser ut til å ha minst makt over det som foregår i klasserommet. Den skjulte diskursen om vurdering gjennom prøver og eksamener er så godt som fraværende når opplevelser beskrives. Jeg finner dette bemerkelsesverdig ettersom det er nettopp denne diskursen som erfaringsmessig synes å være fremtredende i andre fag. Det snakkes stadig om hvor vanskelig det er å være elev i videregående skole på grunn av press og forventninger om å prestere. Dette ser ut til å være fraværende i musikk programfag. Som beskrevet i kapittel 10 forteller elevene om et fag hvor de kan ha lave skuldre, hvor det er rom for å prøve og feile, og hvor de ikke er redd for å dumme seg ut.

Det ser ut til at det vi kan kalle for «lærer Pers buffer» fungerer. Han klarer å skape et rom med musikkaktivitet som ligner på det vi kan anta at var elevenes ønske da de valgte dette faget (basert på elevuttalelser om at de setter pris på et praktisk og kreativt

fag i en ellers teoritung skolehverdag). Kravene om vurdering ser ut til å prelle av på dem. Stikk i strid med hva man skulle tro i et vurderingsbasert skolesystem, så ser ikke elevene ut til å bry seg om at de skal vurderes. De synes vurderingsformene læreren bruker er greie, og synes det er greit at de av og til må ha vurderinger så lenge de ellers får holde på med musikk. De opplever det som trygt og ufarlig å gjennomføre vurderingssituasjoner.

På ett område er det likevel skolediskursen som har størst gjennomslagskraft, nemlig når det gjelder opplevelsen av elevidentitet. Beskrivelser av å føle seg mindreverdige og som annenrangs elever i forhold til andre elevgrupper kan indikere at det å gi elever mulighet for å være synlige med sitt fag, å kunne vise seg frem og presentere hva de jobber med, er vesentlig for å utvikle et positivt elevsubjekt. Kanskje er det nettopp derfor formuleringen om at «musikk programfag skal ivareta musikkens utøvende dimensjon [...] og ivareta musikk lokalt» (UDIR, 2018) (som jo kan være på skolen) er tatt med i fagplanen? På tross av denne opplevelsen vil elevene likevel anbefale faget til andre elever, og de gir uttrykk for at de håper faget vil videreføres ved skolen. Som beskrevet i kapittel 5 er elevsubjektet etter Foucaults syn et resultat av maktpåvirkning fra de ulike diskursene, og vi ser at den positive opplevelsen i klasserommet langt på vei er stor nok til å oppveie den negative opplevelsen fra skolediskursen.

Kapittel 12 Avsluttende kommentarer

Da jeg begynte på masterstudiet tenkte jeg at denne oppgaven skulle løfte frem musikkfaget og belyse hvilke gode muligheter som bor i dette faget. Denne oppgaven har imidlertid levd sitt eget liv, og har tatt meg med på en reise jeg ikke visste jeg skulle på.

I denne oppgaven har målet vært å undersøke konstruksjonen av musikk programfag i videregående skole. Ved å identifisere de ulike diskurser som finnes i fagplanen, ved besøksskolen i form av organisering, og i klasserommet i form av gjennomføring, har jeg identifisert ulike diskurser og motdiskurser som har kommet til syne i utdanningsrommet. Allerede i undersøkelser om fagets utbredelse kom det frem at fagplanens uttalelser om musikkfagets mandat ikke harmonerer med vilkårene faget har i skolen, rett og slett fordi faget nesten ikke eksisterer. Lerkeby skole er en av få skoler i landet som tilbyr faget, men her endrer diskursen karakter i forhold til beskrivelsene i fagplanen. Jeg fikk høre at det skyldes mangel på ressurser, og at det viktigste er å sikre at elevene klarer teorieksamen. Tilbake står kun den ene støttemuren i faget, musikkteori. Kanskje er dette gjort for å hjelpe elevene til å lykkes. Kanskje er det gjort for at skolen skal komme i et godt lys. Dette vites ikke, og det er ikke undersøkt nærmere. Det vi vet er at skolevurdering spiller en rolle for hvordan skolen forvalter sitt oppdrag.

Hva som faktisk *er* skolens mandat, kan helt klart diskuteres. Man ville tro at det i første rekke er å følge fagplanen som er fagets styringsdokument, samt læreplanverkets overordnede del og føringene som er bestemt av lovverket. Samtidig vet vi at skolen vurderes ut fra hvor godt elevene lykkes på eksamener, og om de fullfører faget. Dermed er skolen utsatt for press og kontroll utover det rent musikkfaglige. Den må levere, og helst sørge for at det ikke er for stort frafall eller for lavt karaktersnitt. Dette sees nok også på som skolens mandat. Denne diskursen er ikke nevnt i fagplanen for musikk programfag, men ligger der som et bakteppe for all skolevirksomhet. Det er derfor gode grunner til å tro at Lerkeby skole har revet et par vegger i konstruksjonen av faget for å lettere få det til å passe med krav og forventninger på eksamen. Skolen kunne valgt annerledes. De kunne ha satt inn nok ressurser til å klare å møte alle delene av fagplanen. De kunne ha løftet faget frem som en bauta ved skolen ettersom de er kjent for et rikt kulturliv knyttet til revyen ved skolen. Isteden velger de å la teori stå igjen

som den eneste støttemuren i et ellers rasert byggverk. Den viser at det finnes diskurser i skolesystemet som gjør at fag kan konstrueres helt annerledes enn det som opprinnelig var tenkt.

Vi må gå ut fra at Lerkeby skole har sitt på det rene når det gjelder å velge en slik måte å bygge opp musikkfaget på. Det er ingen grunn til å tro at de ikke har gjort det etter avtale med gjeldende myndigheter. Det jeg finner urovekkende er at det faktisk er mulig å endre et fag i så stor grad. Dersom det er mulig å gjøre noe slikt med musikkprogramfag er det grunn til å tro at det også kan være mulig i andre typer fag, da kanskje særlig programfag som er mer omskiftelige enn basisfagene. Det at et fag er et valgfritt programfag bør ikke bety at faget er annenrangs og kan sjaltes og valtes med til fordel for enklere måling og resultatoppnåelse.

Analysen min levner liten tvil om at musikkfaget ved Lerkeby skole har fått for lite spillerom. Jeg spør meg derfor om skoleledelsens spillerom i dette tilfellet har blitt for stort. Jeg har vært av den oppfatning at det er fagplanen som skal være styrende for et fag, men dersom man kan endre fagplanen etter behov og ønske, kan jeg ikke forstå annet enn at det blir vanskelig for UDIR å holde kontroll med hva som faktisk tilbys.

Det ser ut til at makten ligger i vurderingssystemet, som dermed må betraktes som en styringsmekanisme. Uansett hvilke vene og velmenende ord som formuleres i fagplanen, er det tilsynelatende vurderingsdiskursen som trumfer. Dermed kan det se ut til at teoretikerne i kapittel to har rett i at musikkfaget har dårlige levekår i det vurderingsbaserte og instrumentalistiske skolesystemet.

Under press fra skolediskursen ser vi at lærer Per likevel klarer å endre diskursen til at musikk er et bra fag, et fag elevene trives med og et fag der de får gode muligheter til å prøve seg som utøvende musikere i bandgrupperinger på kryss og tvers av sjangere, erfaring og interesser. Det vitner om at klasseromsdiskursen og lærerens bidrag til den tross alt har en del makt, den også. På en måte oppleves det som betryggende at pedagogen i klasserommet som forhåpentligvis har hjerte for sitt fag, har mulighet for en slik påvirkning av diskursen.

I novellesamlingen *Kvinna som sydde for å hemne seg* (Gjestland, 2017) finner vi et betegnende eksempel på nettopp en slik klasseromsdiskurs bak lukkede dører. I dette tilfellet er det riktignok en musikk lærer som er lei av faget sitt på grunn av en blokkfløytefremelskende musikkfagplan som hun simpelthen ikke holder ut. Prinsippet

er likevel det samme, hun endrer planen og omgår problemet bak lukkede dører i en hemmelig allianse med elevene, og lar elevene stillferdig hekle små hvite klokker istedenfor å drive med musikk:

Ho såg kjærleg utover den ivrige og stille ungeflokken og fryda seg over stemninga og det hemmelege i det dei dreiv med. Dei sendte kvarandre lure blikk. Dette var noko berre dei visste om. Elevane og ho. Utover pultane låg det no haugar av vakre klokker. [...] den kvite blomen som kunne bøye seg når vinden tok tak, og risle og ringle litt stille med dei vakre bjøllene sine. Nikke litt. Som musikk.

Katrine Gjestland, *Musikk utan lyd* (2017, s. 4)

En slik hemmelig diskurs vil antagelig kunne leve lenge bak sin lukkede dør, men uten at det vil avstedkomme endringsmuligheter for den rådende diskursen. Andre ganger vil den, dersom døren åpnes på gløtt, kunne utøve så mye press at diskursen endres også på høyere nivå i maktstrukturene. Et fenomen vi kjenner fra uttrykket *liten tue kan velte stort lass*. I motsatt fall vil det kunne være slik at presset utenfra blir for stort til at den svakeste diskursen overlever. Det siste viste seg dessverre å bli skjebnen for musikkfaget ved Lerkeby skole. Under arbeidet med denne oppgaven kom, ikke overraskende, meldingen om at Lerkeby skole ikke lenger vil tilby musikk programfag for neste skoleår. Det finnes dermed ingen musikk-klasse eller musikk lærer ved denne ellers så kulturelle skolen. Skolen faller inn i rekken over videregående skoler i landet som har nedprioritert eller fjernet faget.

I innledningen spurte jeg om musikk programfag er et fag mange elever har anledning til å velge, eller om kun et fåtall av elever kan velge det. Svaret er nå tydelig. Det er ytterst få elever i landet som har mulighet for å kombinere sin utdanning med et praktisk utøvende fag som musikk.

Etter mitt syn bør det være en økt bevissthet i forhold til om dette er en ønsket utvikling. Vel vitende om at musikk betyr noe for de aller fleste av oss, slik jeg fikk bekreftet i vikartimen beskrevet innledningsvis, og at det har en positiv effekt på så mange områder i livet, bør det ikke da vurderes å være ett av basisfagene?

For noen år tilbake hadde musikk programfagsklassen ved skolen der jeg er ansatt gleden av å samarbeide med skoler i Finland om et musikalsk og språklig kulturprosjekt. Vi fikk da kjennskap til at det Finland er slik at alle elever i

videregående må ha et semester med musikk. Hvorfor? Fordi hos dem bli musikk sett på som et basisfag. Det blir ifølge våre finske kollegaer vurdert som viktig at man har grunnleggende kjennskap til musikk både i historisk perspektiv og i utøvende form. Det er altså en bevisst satsning. Ikke for å ivareta et marginalt fag som skal slepe med videre gjennom utdanningssystemet, men fordi musikk blir sett på som så vesentlig at det er utenkelig å ikke ha det på planen for alle.

Vi kan være fristet til å legge skylden på enkeltskolene som legger ned musikkfaget når vi skal finne årsaken til at musikk er så stemoderlig behandlet i videregående skole. Samtidig er det ikke å legge skjul på at det er UDIR som øverste myndighet som har mulighet for å endre denne utviklingen ved for eksempel å innlemme musikkfaget som et basisfag. Det hjelper ikke at faget er omtalt i positive vendinger i fagplanen dersom det ikke finnes klasser som skal gjennomføre det. Da blir det bare ord på et papir.

Under arbeidet med denne oppgaven, har utarbeidelsen av nye læreplaner gjennom den såkalte *fagfornyelsen* kommet godt i gang. I musikkfaget har nye elementer som sees på som vesentlige kommet til. Særlig er det lagt vekt på musikk som en ressurs for livet både i og utenfor skolen. Det nye området *folkehelse og livsmestring* skal få en fremtredende plass i alle fag i den nye læreplanen, så også musikk. I en artikkel som beskriver noen av endringene i faget, heter det:

Musikkfaget skal sette elevene i stand til å delta i musikalske praksiser og bruke musikk som ressurs i livet, både i og utenfor skolen. Faget legger til rette for å inkludere et mangfold av musikalske sjangre og stiler og et mangfold av måter å være engasjert i musikk på, i tillegg til dagens og framtidens musikkteknologi.

(Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Dersom det virkelig menes alvor med at musikk er av en slik betydning, er det kanskje på høy tid at faget får en annen status i skolen enn det vi ser i dag.

Litteraturliste

- Aase, T. H. & Fosssaskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, S. J. (1990). *Foucault and education : disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bergen kommune. (2020). Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/kultur-idrett-og-fritid/kultur/kulturskole/ledige-plasser-pa-kulturskolen>
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske* (8. utg.). Oslo: Freidig forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2020). På jakt etter musikkens mening-«det musiske komma». Et programvarsel. Hentet fra <http://www.freidigblogg.no/2020/05/3-mai-2020-besok-av-nrk-p2-og-cathrine-winnes-pa-jakt-etter-musikkens-mening-det-musiske-komma-et-programvarsel/>
- Brean, A. (2019). *Musikk og hjernen : om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Christensen, L. S. (1995). *Jubel*. Oslo: Cappelen.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2012). *Danning og ånd : ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi* Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologileiing, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Fendler, L. (2010). *Michel Foucault*. London: Continuum.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1999b). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999c). *Seksualitetens historie : 1 : Viljen til viten*. Oslo: EXIL.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzel.
- Foucault, M. (2009). Vitensarkeologien ; de diskursive regelmessighetene. *Agora*.
- Gjestland, K. (2017). *Kvinna som sydde for å hemne seg : forteljingar*. Bergen: Kapabel.
- Grue, J. (2019). Store norske leksikon. I. Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Guldbrandsen, E. E., Varkøy, Ø. & Dahle, G. (2004). *Musikk og mysterium : fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*.
- Holmen, H. (2019). Teorier om kunnskap. I. Store norske leksikon. Hentet fra https://snl.no/teorier_om_kunnskap
- Ihle, O.-M. (2019). Musikken var bedre før-og jeg kan bevise det. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Qo2k04/musikken-var-bedre-foer-og-jeg-kan-bevise-det>
- Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning : et romorientert perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Et Felles løft for realfagene : strategi for styrking av realfagene 2006-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/nyh/2006/0014/ddd/pdfv/290281-strategiplan_for_realfagene.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Et Felles løft for realfagene : tiltaksplan 2007/2008*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4220b_et_felles_loeft_for_realfagene_tiltaksplan_2007_2008.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. & Søreide, G. (2009). "Tell me your story": Using narratives from interviews to understand indigenous knowledge. *Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2(1). <https://doi.org/10.4314/indilinga.v2i1.46999>
- Marthinsen, K., Selnes, M. & Vittersø, J. (2004). Hedonisme og eudaimonia: to separate dimensjoner av livskvalitet?
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. udg. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nordbø, B. (2009). Den som tier (han) samtykker. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. mars 2020 fra [https://snl.no/Den_som_tier_\(han\)_samtykker](https://snl.no/Den_som_tier_(han)_samtykker)
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole : 4 : Valgfag* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet : Gyldendal.
- Norges Kirke- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål* (8203059619). Oslo: Aschehoug.
- Norges Kirke- og undervisningsdepartement. (1976). *Læreplan for den videregående skole : 4 : Valgfag* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Norges utdannings og forskningsdepartement. (1994a). *Reform 94, Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for musikk, dans og drama*, . Hentet fra <https://www.nb.no/items/04a260085f7d4a3dd76e893b16b2b595>
- Norges utdannings og forskningsdepartement. (1994b). *Reform 94 Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for musikk, dans og drama*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/04a260085f7d4a3dd76e893b16b2b595>
- Olsen, E. (2005). Musikkens rolle i danningssammenheng : et diskursivt perspektiv. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & Aase (Red.), (s. S.115-134). Bergen: Fagbokforlaget., cop. 2005.
- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill - kjønn i spill : en studie av ungdomsskoleelevers musisering* Universitetet i Bergen, Bergen.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående skolen (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). *Foucault's challenge : discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teacher's College Press.
- Ramsvik, M. (2019). Musikkprofessor slutter på høyskolen i protest. *Bergens Tidende*. Hentet fra https://www.bt.no/kultur/i/e86O6y/musikkprofessor-slutter-paa-hoeyskolen-i-protest?fbclid=IwAR279KbcNMM5yIBkuGTCn42oyPAPX8qdL6KTxZf5o_pMqdD_Defo04ZTR_k
- Regjeringen.no. (2018). *Satsing på lærlinger i staten*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/Statlig-arbeidsgiverpolitikk/satsing-pa-larlinger-i-staten/id2479174/>
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten : Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora : en kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Språkrådet. (2020). Bokmålsordboka. I: Universitetet i Bergen. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=diskurs&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

- Svendsen, L. F. H. (2020). Strukturalisme. I Store norske leksikon. Hentet fra <http://snl.no/strukturalisme>
- UDIR. (2006). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS8-01)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/Komplett_visning
- UDIR. (2018). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01)*. I. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MDD5-01>
- UDIR. (2019). *Elevtall i videregående skole, utdanningsprogram og trinn*. I. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (Årgang 91 nr 3), 193-206.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i musikk (Mus 1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk, (MUS8-01)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2011). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kjennetegn på måloppnåelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/kjennetegn-pa-maloppnaelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01) (8278530440)*. Oslo: Norges musikkhøgskole I samarbeid med Unipub. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Elevtall i videregående skole, utdanningsprogram og trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i musikk og musikk samisk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-og-musikk-samisk/>. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-og-musikk-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolevurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veilederkorps/Tegn-pa-god-praksis/1-Skolevurdering/>
- Vammen, H. (2020). Mentalitetshistorie. I. Den store danske, Gyldendal. Hentet fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=124224>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Vogt, J. (2015). Musical knowledge and musical Bildung. Some reflections on a difficult relation. I *Norges musikkpedagogisk forskning; Årbok 16*. Norges musikkhøgskole.
- Wigen, E. (2012). Iver B. Neumann & Ole Jacob Sending: Governing the Global Polity. Practice, Mentality, Rationality. *Internasjonal Politikk*, 70(1), 143-146.

- Winther Jørgensen, M. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Winther, T. O. & Tjønneland, E. (2020). Philippe Ariès. I. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Philippe_Ari%C3%A8s
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I O. Erstad & S. Stenersen (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. s. 181-197). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.

Vedlegg

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1, Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2, Intervjuguide

Vedlegg 3, Utdrag fra analyseprotokoll

Vedlegg 4, Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1 Diskursive rom	s. 29
Illustrasjon 1 Benthams panoptikon	s. 36
Tabell 1 Utdrag fra læreplanen for musikk programfag	s. 51
Tabell 2 Oversikt over skoler som tilbyr musikk som linjefag og musikk som programfag	s. 56

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Musikk programfag - hva karakteriserer elevens opplevelse av faget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre elevens tanker og opplevelser knyttet til faget musikk programfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Musikk programfag er et fag som tilbys på et fåtall av videregående skoler. Det finnes forskning som støtter opp under at dette faget bør ha en naturlig plass i skolen. Likevel ser det ut til at faget ikke har høy prioritet. Jeg ønsker gjennom dette prosjektet å rette søkelys på hvordan elevene opplever dette faget. Gjennom intervjuer der elevene fritt får fortelle, håper jeg å få et innblikk i fagets kvaliteter sett fra elevens ståsted.

Forskningsspørsmålene vil dreie seg om elevens fortellinger fra ulike undervisningssituasjoner i musikkfaget. Prosjektet er en del av en masterstudie i pedagogikk. Prosjektet vil kunne være et bidrag i diskusjonen om estetiske fags plass i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å samtale med elever som har faget musikk programfag. Jeg ønsker at elever som deltar har noe tids erfaring med faget, og dermed kan svare ut fra et erfaringsgrunnlag. Deres skole er valgt fordi den er en av de få skolene i landet som tilbyr musikk programfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta, blir du med på et gruppeintervju som gjennomføres her på skolen. Det innebærer at du og 3-4 andre fra din klasse prater sammen med meg i ca. en time. Vi skal snakke om ulike prosjekter og undervisningsøkter dere har hatt, og hvordan dere har opplevd disse. Jeg vil gjøre lydopptak av samtalen slik at jeg ikke glemmer noe av et som kommer frem. Disse lydopptakene blir slettet etter at jeg har transkribert og anonymisert dem.

Det er frivillig å delta

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

Dette prosjektet er ikke en bestilling fra skolen. Det vil ikke ha noen påvirkning på din karakter i faget om du deltar.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

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

Det er kun min veileder ved universitetet i Bergen og jeg som vil ha tilgang til materialet som fremkommer i intervjuet.

Personopplysninger vil oppbevares på egen, kodet lagringsenhet. Denne vil oppbevares innelåst.

Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle vil gis fiktive navn, og det vil ikke komme frem hvilken skole intervjuene er foretatt på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Alle opptak og opplysninger om personer og sted vil da bli slettet.

Dine rettigheter:

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hege Krog Francke (hkfrancke@gmail.com, tlf. 41207714),
- Min veileder ved Universitetet i Bergen, Kjersti Lea (Kjersti.Lea@uib.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Vedlegg 2, Intervjuguide

Intervjuguide:

Introduksjon til prosjektet og viktig informasjon:

Jeg er masterstudent i pedagogikk, og skriver en oppgave om hvordan dere opplever og beskriver egne opplevelser i faget musikk programfag.

Jeg tar lydopptak av intervjuet. Det er kun jeg som skal høre lydopptaket.

Alt du sier i intervjuet forblir anonymt. Du kan når som helst trekke deg.

Dette intervjuet vil vare ca. 1 time. Det er et fokusgruppeintervju, noe som betyr at dere prater og diskuterer høyt. Det viktige er å få frem ulike meninger og synspunkter. Jeg vil veldig gjerne høre fra alle som er til stede.

Dette intervjuet er ikke en bestilling fra skolen. Det er ikke en vurdering, og har ingen innvirkning på din karakter i faget, uansett hvilke utsagn du ønsker å komme med.

Jeg ønsker å lære av deres erfaringer og meninger om faget, og derfor er det viktig å få frem de ulike meningene. Dersom du føler at de andre mener noe annet enn deg, er det flott om du er åpen og sier din mening.

Før vi begynner ønsker jeg at vi tar en presentasjonsrunde der dere sier hvem dere er, hvorfor dere har valgt dette faget og hvilket hovedinstrument dere har.

Vi skal nå ta for oss de ulike delemnene som faget har.

SAMSPILL

Kan dere fortelle meg litt om det siste samspillsprosjektet dere har hatt?

- Hva var oppgaven?
- Hvordan gikk dere frem for å løse den?
- Hva skjedde underveis? Hvordan vil dere beskrive motivasjonen for å løse oppgaven?
- Var det noe ved situasjonen du likte spesielt godt?
- Var det noe ved situasjonen du syntes var utfordrende?
- Hvilke sider ved deg selv ble utfordret?

- Hvilke ferdigheter fikk dere bruk for da dere løste oppgaven?
- Beskriv hvordan du opplever å være medlem av et band.
- Opplever du at faget gir muligheter for at du utvikler deg faglig og sosialt? På hvilken måte kommer dette til uttrykk i timene?
- Hva opplever dere at lærerne ser etter/vurderer i prosjektene deres?
- Hva opplever dere at andre elever tenker om arbeidet dere gjør på musikk programfag, f.eks. etter en konsert?

HOVED/BIINSTRUMENT

- Fortell litt om hvordan du opplever å lære et instrument:

TEORI

Fortell litt om det å lære musikkteori (hørelære)

- Hvordan opplever du det å lære teori i et ellers praktisk fag?
- Opplever dere at det er forskjell på hvordan dere jobber og lærer teori i musikkfaget sammenlignet med andre teoretiske fag?

GENERELT

Hva er forskjellen på musikk på skolen og den musikken du driver med på fritiden?

Avslutning:

Er det andre sider ved musikktimeene dere ønsker å trekke frem?

Er det noe dere vil legge til, eller noe dere vil få sagt som jeg ikke har spurt om?

Da skrur jeg av lydopptakeren.

Debrief:

Informere nok en gang om retten til å trekke seg, eller å få ting slettet.

Vedlegg 3, Utdrag fra analyseprotokoll

GUL: Gøy, lystbetont, fritt

Rød: om vurdering i faget

Blå: Om teori.

Vi får, lov til å velge selv. Det er egentlig ekstremt åpent, men ingen klarer liksom å velge en sang. (H: Ja) De kommer liksom ikke på noe, så, enten så kommer vi på noe, eller så spør vi Per.

Men, hvis man kommer inn og man for eksempel har eh, begynt å øve på en ny sang og man har lyst til å jobbe med den så er det jo liksom, da synes jeg det er mer interessant og gøy da.

det er ...når det begynner å sitte i musklene og du ikke behøver å tenke over hva du gjør konstant for å få det til, så er det bedre. Det er veldig gøy å bare kunne hoppe rundt å (h:mhm) liksom da, da kan man være fri da. Og kose seg mer med det.

Å: Jeg føler det er en veldig sånn stemning i klassen at det er veldig lov liksom, å feile. Det er ikke noe, altså man kan stille spørsmål, og hvis man tar feil så er ikke det liksom noe flaut i det heletatt, mens..ja som dere sa, at hvis man får feil på matteprøven så er det på en måte, det er en helt annen type feil å gjøre....enn hvis man gjør en feil her.

: mmm, jeg synes jo at det er veldig mye mer avslappende i musikk, fordi vi har mye innleveringer, eh og at på en måte, hvis vi gjør noe feil så får vi også sjanse til å rette opp i det, eh, og så blir vi vurdert på det etterpå (S: mhm, tilslutt) Ja, så det er på en måte ikke så mye sånn press på at du må klare alt med en gang, og liksom, så, jeg vet ikke, jeg tenker egentlig ikke på vurderinger i musikk på samme måte som jeg tenker på vurderinger i andre fag, fordi det er litt annerledes.

Hvis vi kan bruke de intervallene eller bruke hva enn det er vi har lært i den timen til å på en måte gjøre noe som høres kult ut, så er det fint.(Å: mhm)da er det helt greit å ha hørelære først liksom.

Jeg synes hvertfall det er brukelig, det vi lærer. Så, vi har lært om kvintsirkelen da, og så (H:mhm) det har jo kommet egentlig, ja det er hjelpsomt da, å ha kunne lært det. (H:mhm)liksom, det kommer jo inn en del som for eksempel hvis man vil endre på notene til en sang eller noe. (H:ja) så det er i alle fall noe (H:mhm)brukelig.

NSD Personvern

19.11.2018 18:24

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 351784 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

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