

FRA L97 TIL K06

- Hvordan den nye lærerplanen har påvirket musikkfaget



Masteroppgave i etnomusikologi/musikkvitenskap

Av Anders Kallevik

Våren 2008

Griegakademiet

Universitetet i Bergen

Forord

Å bruke et helt år på en oppgave er ikke noe en gjør ofte. For å gjøre noe sånt trenger en mange gode støttespillere og gode hjelpere rundt seg. Disse har vært uvurderlige for bliven av min oppgave, og jeg vil gjerne takke dem her.

Jeg har hatt to veiledere i løpet av oppgaveskrivinga. I begynnelsen hadde jeg Sigbjørn Apeland som bidro til å skjerpe fokuset og snevre inn oppgava, og etter nyttår ble Tom Solomon min veileder. Han har vært til stor hjelp til å utforme oppgava til det den har blitt i dag. Takk til begge to.

En stor takk til informantene mine som stilte opp til intervjuer og utlevering av sine gode synspunkter og meninger.

Ingrid og Solgunn på Arne Bjørndals Samling fortjener også en stor takk for et godt sosialt møtepunkt for oss masterstudenter i år. Takk for godt humør og upåklagelig positive tilbakemeldinger og oppmuntringer.

Jeg vil også rette en takk til Beth, Thomas og Olav for inspirerende kollokviemøter og kollegial forståelse når det sto på som verst.

En stor takk til Håkon som har hatt stor forståelse for mine stressfaktorer og likevel holdt ut! Takk mamma for tiltro til mine evner til å gjennomføre det jeg har startet på.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en spesiell takk til gode ansatte på Eplehuset som reddet dataen min fra totalkatastrofe tidligere i år.

Bergen, 14.mai 2008

Anders Kallevik

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNHALDSFORTEGNELSE	5
INNLEDNING	7
TEORI OG METODE	9
TIDLIGERE FORSKNING.....	9
<i>Samfunnsvitenskapene</i>	10
FELT, KAPITAL OG HABITUS.....	11
<i>Felt</i>	12
<i>Kapital</i>	12
<i>Habitus</i>	13
<i>Hvordan bruke Bourdieus begreper i min oppgave</i>	14
DISKURSANALYSE.....	15
<i>Tekst</i>	18
<i>Diskursanalytiske avgrensninger</i>	18
Diskursens representasjoner.....	19
INTERVJU.....	19
<i>Kvalitativt eller kvantitativt</i>	20
<i>Etnografisk undersøkelse</i>	20
<i>Intervjuer/informant</i>	22
Informantene.....	24
<i>Transkribering</i>	24
KUNNSKAP.....	26
ANALYSE AV LÆREPLANVERKENE L97 OG K06	28
LÆREPLANENES NIVÅ.....	29
DET AUTONOME OG DET HETERONOME.....	30
DEN GENERELLE DELEN AV L97 OG K06.....	30
<i>Det meningssøkende menneske</i>	31
<i>Det skapende menneske</i>	31
<i>Det arbeidende menneske</i>	32
<i>Det allmenndannede menneske</i>	33
<i>Det samarbeidende menneske</i>	33
<i>Det miljøbevisste menneske</i>	34
<i>Det integrerte menneske</i>	34
<i>Språk og formuleringer</i>	35
<i>Legitimeringsaspekter</i>	36
LÆREPLANVERKET AV 1997.....	37
<i>Musikkfaget</i>	37
Fagets plass.....	38
Arbeidsmåter.....	38
Strukturen i faget.....	39
Mål for ungdomssteget, 8.-10. klasse.....	40
KUNNSKAPSLØFTET 2006.....	41
<i>Formål med faget</i>	42
Hovedområder i faget.....	44
MUSIKK I K06 OG L97.....	47
<i>Musisere</i>	47
<i>Komponere</i>	48
<i>Lytte</i>	48
<i>Den generelle delen som to forskjellige tekster</i>	49
<i>Timefordeling for musikkfaget</i>	49

MOTTILTAK	51
<i>Musikk i Skolen</i>	51
Lærerkompetanse.....	53
Musikkskolen, Kulturskolen og Den Kulturelle Skolesekken	55
<i>Økonomi</i>	58
<i>Utdanning</i>	59
ANALYSE AV INTERVJU MED INFORMANTER	61
GEIR	61
<i>Implementering</i>	62
<i>Legitimering</i>	62
TROND	63
<i>Implementering</i>	63
<i>Legitimering</i>	64
SVEIN	64
<i>Implementering</i>	65
<i>Legitimering</i>	65
MUSIKKFAGETS LEGITIMERINGSGRUNNER	66
ØKONOMISKE FORUTSETNINGER OG RAMMER FOR MUSIKKFAGET	67
GENRE, VERDI OG MUSIKKSYN.....	69
VALG AV INNHOLD I FAGET	70
LÆREPLANENS GENERELLE DEL	71
KUNNSKAPER	73
SAMMENDRAG/ AVSLUTNING	75
LITTERATURLISTE	77

Innledning

I alle samfunn er oppdragelse og utdanning et viktig tema. Ikke bare i den formen som er vanligst i de vestlige samfunn, skolen, men også i hjemmet og samfunnet. Rett opplæring viderefører det forfedrene kunne, og er med på danne grunnlag for at sivilisasjonen skal opprettholdes, og gjerne utvikle seg videre. Målet med utdanning eller danning er da å videreføre det samfunnet allerede har. Kunnskaper til å overleve i samfunnet, ferdigheter til å bygge og utvikle og holdninger i forhold til valg man gjør.

I Norge har det vært mønsterplaner, læreplaner og kunnskapsløft som gir retningslinjene for hvordan utdanningen skal foregå. Selvfølgelig handler de kun om den formelle utdanningen som skjer i skolen, og har ingen forbindelse til hvordan familien og samfunnet bidrar med sin del, selv om skolen og hjemmet er nært knyttet med forpliktelser begge veier. I klasserommet er det til syvende og sist læreren som har ansvar for at elevene får den læringen de har krav på. En lærer er formelt utdannet ved høyere undervisningsinstitusjoner og har opplæring i det faget han/hun skal undervise i, og en forståelse for planene som er laget av myndighetene for faget. En lærer må forholde seg til læreplanene og de forutsetninger planene gir faget. Dette er for å gi elevene den utdanningen myndighetene mener er det beste for elevene. Likevel sitter læreren med stor makt over hva og hvordan fagstoffet skal formidles i timene.

I min oppgave skal jeg se på de to siste læreplanverkene: Læreplanverket av 1997 (L97) og Kunnskapsløftet 2006 (K06). Jeg er selv utdannet som allmennlærer med musikk, og ble ferdig på lærerhøgskolen i det K06 tredje i kraft. I all opplæring fra lærerhøgskolen fokuserte vi på hva L97 sa, og hvordan vi skulle forholde oss til denne planen. I det jeg ble ferdig, kom det en ny plan som jeg i utgangspunktet ikke har noen kunnskaper om. Det har gjort meg nysgjerrig på hvilke endringer som kom i musikkfaget, som er mitt fagfelt, med den nye læreplanen.

Problemstillingen min kom ut av min nysgjerrighet til endringene som var rundt musikkfaget. Hva var det som var forandret i forhold til L97, som jeg var utdannet innen? Hvordan kom disse endringene til å påvirke meg som musikk lærer når jeg kommer ut i arbeid?

Problemstillingen min ble da som følger:

Hvilke endringer skjedde med musikkfaget i overgangen fra L97 til K06 og hvordan oppfattes musikkfaget av musikk lærere i ungdomsskolen. En analyse av de to læreplanverkene, samt analyse av intervju med tre musikk lærere på ungdomsskoletrinnet.

Som en kan se her så er problemstillingen min todelt. Det blir da en del hvor jeg vil analysere de læreplantekstene, og en del hvor jeg vil ut i skolen og snakke med musikk lærere og analysere intervjuer med disse. Jeg vil fokusere på de endringene som kom med K06, men for å gjøre det, så må jeg først analysere læreplanen hver for seg. For å få et tydeligere bilde av hva som egentlig skjer ute i musikkrommet i ungdomsskolene, så fant jeg ut at jeg burde intervjuer et par musikk lærere som selv fortalte hvordan overgangen hadde gått, og hvordan det var å arbeide med den nye planen.

Oppgaven min er delt inn i tre hoveddeler. I den første delen vil jeg ta for meg generell teori og metode som kan hjelpe meg med å avgrense og definere hvordan jeg skal forske videre. Jeg vil da se på Bourdieus *felt, kapital og habitus* og Foucaults *diskursanalyse*, som måter å definere/problematiskere området jeg skal forske på. Jeg vil også grundig inn på intervjuprosesser og problemstillinger som kan komme opp mens man gjennomfører og analyserer et intervju. Til slutt i kapitlet vil jeg ta for meg hva kunnskap er, og forskjellige former å se på kunnskap innen musikk.

I mitt andre kapittel er hvor jeg analyserer læreplanene fra 1997 og 2006. En læreplan blir oppfattet forskjellige i forhold til hvem som leser den, så før jeg går inn på selve analysen vil jeg først se på læreplanenes forskjellige nivåer. Etter det vil jeg først se på den generelle delen av læreplanene, som er lik for begge, før jeg så går over i å analysere musikkfaget i L97, så K06. Etter å ha sammenlignet tekstene vil jeg se på timefordelingen i faget og så på legitimeringsaspekter som kommer frem læreplanene. Etter analysen vil jeg se på hvilke tiltak som er i sving for å styrke musikkfagets posisjon og innhold.

I det tredje kapitlet vil hovedsakelig ta for seg intervjuer jeg har gjort med tre musikk lærere på ungdomsskoletrinn her i Bergen. Jeg vil først presentere informantene før jeg vil se på hvordan implementeringen av den nye læreplanen har gått, og hvordan informantene hver for seg legitimerer musikkfaget i skolen. Deretter vil jeg sammenligne uttalelser og se på blant annet hvordan skolens økonomi, lærerens musikk syn, kunnskapssyn og verdier påvirker faget.

Teori og metode

Her skal jeg ta for meg den generelle teorien rundt oppgaven min. Jeg vil presentere en del hvor jeg snakker om Bourdieu og Foucaults begreper som gjør det lettere for meg å kategorisere og analysere seinere. Innunder generell teori, så vil jeg se på min egen posisjon, hvordan jeg er påvirket av mitt eget miljø, siden jeg selv er musikk lærerutdannet med egne meninger om hvordan musikkfaget på skolen bør være. Dette farger min oppfattelse, og trenger da å skjenkes en tanke. Jeg har benyttet meg av intervjuer og tar da for meg intervju teori og metode for å diskutere situasjoner som kan oppstå mens en holder på med intervjuer. I en oppgave som omhandler musikk og læreplaner, følte jeg det også var nødvendig å greie ut hva kunnskap innen musikk var, så jeg har også sett på ulike artikuleringer av kunnskap gjennom Swanwicks *Musical Knowledge* og Nielsens *Almen Musikdidaktik*.

Tidligere forskning

Å oppsummerer tidligere forskning er ikke gjort i en håndvending. Forskning rundt i skolen skjer hele tiden. Foruten de akademiske tekstene så har mange sterke meninger rundt fagene i skolen, noe som kommer frem i media.

Det utvikles hele tiden rapporter innad fra skolen, men også fra institusjoner utenfor. Jeg har gått gjennom flere forskninger og bøker som har blitt skrevet for musikkfaget. De fleste jeg kommer over er skrevet fra et idealistisk perspektiv, i motsetning til tilstandsrapporter, slik jeg skal gjøre her. Jeg kom over en veldig interessant doktoravhandling gjort på Norges Musikkhøgskole i 2003. Geir Johansen skrev doktoravhandlingen *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Johansen gjør her intervjuer med mange musikk lærere og ser på hvordan implementeringen av den nye læreplanen har gått. På mange måter kan vi se at min oppgave kommer til å ligne litt. De største forskjellene er at han skriver om hvordan innføringen av L97 gikk, mens jeg fokuserer på K06. Han skrev en doktoravhandling, jeg skriver en masteroppgave. Rammene for forskningen er forskjellig, noe som også kommer til å gi ulike konklusjoner. Selv om Johansens avhandling har samme utgangspunkt som min, så tar

jeg i min oppgave litt avstand til denne. Jeg velger å ikke forholde meg til den, da den meget mulig kunne påvirke mine valg og måter å gjennomføre min oppgave på.

Samfunnsvitenskapene

Samfunnsvitenskapene er vitenskapen om det morderne samfunnet vi lever i nå. Musikk har alltid vært sentralt i forskning helt fra Marx` tid. Et eksempel på bruk av musikk i forskningen var for eksempel Georg Simmel. Han ble sett på som en av sosiologiens grunnlegger, og brukte ofte musikk i sine allmenne kulturteoretiske tekster. Blant annet et studie i psykologiske og etnologiske studier av musikk. Dette knyttet han opp mot holdninger til forholdet mellom individ og kultur. (Apeland 2005:20)

Musikksosiologiens fødsel på 1800-tallet var preget av diskusjonen om musikkens autonomi og folkeopplysningen som måtte gjøres for å styrke troen på kunstens egenverdi og komponistens genialitet. (Østerberg 2003, sitert i Apeland 2005:29)

Det finnes forskjellige posisjoner i musikkforskningen. ”*Ling skiljer mellom den musikksosiologien som spring ut fra musikkvitenskapen, og den som spring ut frå sosiologien.*” (Ibid 2005:30) Den første handler om hvordan musikkens innhold, form og funksjon henger sammen med andre utenommusikalske fenomener i samfunnet, og den andre er med på å finne ut hvordan kartlegge musikkvaner og musikkholdninger hos ulike befolkningsgrupper eller forklare ulik sosial atferd i forbindelse med musikk. Ling ser altså to forskjellige måter å se delingen på. Dag Østerberg deler musikkforskningsdisiplinen inn i tre hovedgrupper. (Østerberg 1997:89-99)

Den første er *sosialstatisk og sosiografisk tilnærming*. Denne retningen tar for seg statistikk og beskrivelser og er tydelig deskriptiv. Den behandler ikke musikk som lyd, men som musikk i samfunn. Den er altså positivistisk og kvantitativrettet.

Nummer to er *funksjonell fortolkning*. Musikken opprettholder en sosial orden eller bryter den ned og kritiserer samfunnet. Den har altså en funksjon eller dysfunksjon. Adornos kritikk er anvendt i denne disiplinen.

Den tredje hovedgruppen er *kontekstuell, konstruktivistisk tilnærming*. Her fokuseres det på musikk-i-kontekst. Musikken må forstås som en relasjon mellom kropp, lyd, kontekst, rammer osv. – den er altså relasjonell. Musikkens mening finnes ikke bare i lyden, men finnes også i praksisen. Meningen blir ikke absolutt fordi praksisen er så

forskjellige fra komponist, utøver, publikum og den større sosiale konteksten. Den siste, som dreier seg om at konteksten og dens emne behandles som en uadskillelig enhet, er den som ligner mest på dagens etnomusikologi og antropologiskinfluert musikkvitenskap.

Mitt syn blir et sted imellom. Jeg skal se på hvordan en musikalsk praksis blir opprettholdt i et gitt miljø med mange føringer. Og hvordan noen av aktørene, som påvirker denne praksisen igjen blir påvirket av andre aktører.

Som tidligere nevnt, så eksisterer det lite forskning på det temaet jeg skal skrive om. Mange av de tekstene jeg kommer over er skrevet på et musikkpedagogisk plan. Det skrives mer om hvordan gjøre faget, enn om faktiske forhold som eksisterer i faget. *Hvorfor musikk* av Varkøy er det nærmeste jeg kommer en slik studie, selv om han kun tar for seg læreplanverk, og ikke tar opp lærerens synspunkter. Han skriver heller ikke for K06, men for L97.

Når en skal gjøre forskning i et felt en er relativt godt kjent, så er det et mål for forskningen å se ”det eksotiske i det kjente”, noe som Foucault, Bourdieu og Latour har gjort i sine analyser på veldig forskjellige felt. I oppgaven min kommer jeg over mange uttrykk som benyttes av forskere, lærere og planverk. Disse er blant annet; musikk, glede, klassisk, populærmusikk og god smak, for å nevne noen. Det er ikke alltid like lett å vite hva de forskjellige aktørene legger i disse ordene, så jeg må være obs når jeg kommer over verdiladede ord.

Felt, kapital og habitus

Bourdieu ble kjent for å komme med analyser av samfunnslivet og kultur der fellesnevneren i analysen var de skjulte, ikkeuttalte sidene av disse. Mange mener at hans analyser kan tolkes som maktkritiske (Apeland 2005:39), noe som kanskje har bidratt til at han nettopp har blitt så viden kjent. (I tillegg til å være politisk aktiv og førstesidestoff i mange aviser og tvoppslag.) I Norge har Bourdieus tekster, eller mer korrekt; lesninger av Bourdieus tekster, blitt mer og mer vanlig som pensum i høyere utdanning. Broady og Kvalsvik er de vanligste oversettelsene/fortolkninger vi bruker, da den jevne nordmann heller støtter seg til engelsk litteratur (og gjerne tysk) enn fransk. Jeg skal selv benytte meg av forskjellige oversettelser gjort på norsk, engelsk og svensk.

Bourdieu benytter seg av tre hovedbegreper som han bruker i sine analyser. Nemlig ”felt”, ”habitus” og ”kapital”. Jeg skal ta for meg disse tre begrepene og se hvordan disse kan benyttes i min oppgave.

Felt

Feltbegrepet kommer fra Bourdieus franske ord ”champ” som like gjerne betyr ”kamp” eller ”strid” som ”område”. Altså en slagmark, eller ”battlefield” som ordet blir på engelsk. Dette blir da i overført betydning og omhandler da den intellektuelle slagmarken, hvor meninger og holdninger ytres. (Apeland 2005:43) Nå er det slik at feltbegrepet kan være vanskelig å definere uten de andre to begrepene, habitus og kapital. Definisjonen må altså sees i kontekst med de kommende definisjonene av begrepene. (Ibid 2005:42) Feltet er bare en del av konteksten. Diskursanalyse av uttalte utsagn og ”tekster” og hvordan og hvor disse ”tekstene” blir brukt.

Broady kommer med denne definisjonen av feltbegrepet: et ”system av relationer mellom positioner besatta av specialicerade agenter och institutioner som strider om något för dem gemensamt. (Broady 1991:226 sitert i Apeland 2005:42)

For min del i oppgaven er feltbegrepet et avgrensingsverktøy som kan være med å klargjøre hvor skillene går for det feltet jeg skal behandle i min oppgave. Selve feltet er ikke noe som kan verifiseres eller falsifiseres, men det er et tenkt grense som skaper et avgrenset område. Feltet er der kampen for musikkfaget utspiller seg. Innad i skolen, i media og politisk. Det eksisterer en kamp for å definere dette feltet.

Kapital

Det finnes flere former for kapital. Bourdieu benytter seg av den økonomiske kapital, den kulturelle kapital og den sosiale kapital. Felles for disse er at han tar utgangspunkt i den klassiske definisjonen av hva kapital er: ”forvaltning av knappe ressurser, tilganger eller verdier”. (Broady sitert i Apeland 2005:44) Det som definerer hva som er kapital forandrer seg gjennom tidene, avhengig av historiske, geografiske og sosiale aspekt. Det utspinner seg selvfølgelig en kamp om å inneha de ressursene til rett tid.

Jeg skal kort se litt mer på de forskjellige typene av kapital:

Den økonomisk kapitalen omhandler penger og ressurser. Her kan en se på hvordan penger og økonomi spiller inn i de forskjellige miljøene; i noen miljø så er det helt legitimt å snakke om penger, mens i kunstnermiljø, så kan det oppstå et ambivalent forhold til pengene. ”Penger betyr ingenting” (Ibid 2005:46)

Kulturell kapital omhandler den kapital man sitter med ved rett danning eller utdanning. Ved å satse tungt på undervisningssystemet kan et land vise at de satser på å reproducere seg selv og jobbe seg oppover på den kulturelle kapitalstigen. (Bourdieu & Waquant 1993:246) Denne kapitalen er tett knyttet opp til habitusbegrepet som jeg skal ta for meg litt senere.

Sosial kapital omhandler det man har igjennom rett vennskap og kjennskap, noe som betyr mye karrieremessig og for anseelse.

I tillegg til disse tre kapitalene kommer den symbolske kapital som er den viktigste formen. (Broady & Palme 1989:182) For å kunne lese et kunstverk så må man kunne dechiffre det. For å kunne gjør det, så må man ha en forståelse for den symbolske verden (Ibid 1989:185) Kunstkritikeren må ha et innblikk i det eksisterende universet rundt kunstverket, det være kunsthistorie eller lignende, og kjenne til de allerede eksisterende system av referanser og klassifiseringer som må være til stede for at kritikerens uttalelser kan sees som viktige innen sitt felt. (Ibid 1989:185)

Bourdieu har laget en matrise over hvordan en kan plassere folk i forhold til forskjellig type kapital. Hvem er det har høy økonomisk kapital, men lav kulturell kapital? De nyrike. Hvem har liten økonomisk kapital, men høy kulturell kapital? Arbeidsledige akademikere, smale kunstnere. Flere forskere har laget slike matriser, men blir en lettvent måte å kategorisere mennesker på. Denne måten å lage karikaturer på hvem som har hvilken kapital er kanskje morsom, men unyttig å bruke uten å ha samla inn empiri. Et eksempel på et sånn skjema er Lennart Rosenlund som laget et til doktoravhandlingen sin i Stavanger i 2000. (Rosenlund 2000:147)

Habitus

Det siste begrepet jeg skal ta for meg av Bourdieu er ”habitus”. Dette er det mest sentrale begrepet og gjerne det vanskeligste å få definert. I artikkelen *Oppdragelse til det moderne* gav Donald Broady og Mikael Palme denne definisjonen:

I gengæld kunde Bourdieu, just i egenskap av utanförstående, rekonstruera principerna bakom kabylernas habitus, dvs de i kroppen och sinnet inristade vanor och dispositioner som gör det möjligt för dem att spela ett spel vars regler är alltför kompliserade för att rymmas i en regelbok. (Broady og Palme 1989:182)

De snakker her om innebygget vaner og disposisjoner for å spille et spill. Målet er å spille et spill. For å kunne spille dette spillet trenger man et sett spilleregler. Men slik som samfunnet er bygget opp, er disse spillereglene altfor kompliserte til å kunne skrives ned, og mye av kunnskapen er uttalt. For å kunne lære seg disse spillereglene må man ha kroppsliggjorte egenskaper og kunnskaper som skapes i det sosiale rom.

"... in each of us, in varying proportions, there is a part of yesterdays man; .. he makes up the unconscious part of ourself." (Bourdieu 1988:79) Her siterer han Durkheim, som også mente at vår sosiale bagasje er med å spille inn på hva slags menneske vi er i dag. Hver agent er en produsent og produsent av objektive meninger som er dannet i det spillet man er i. (Ibid 1988:80)

Å ha den rette habitus, gjør at en er i stand til å handle, tale og skrive slik at det fremstår som "naturlig" i forhold til sitt felt.

Eg kan altså velje å vere med i eit kulturelt miljø som passar meg, men på same tid har eg også valt å ta over ei skildring av meg sjølv som sosial agent, og blir karakterisert av den deltakinga eg sjølv kan velje ut frå dei val som er moglege for meg å gjere. (Bourdieu og Waquant 1993:248)

Kampen om hvem og hva som er ledende innen feltet, kapitalen og har den rette habitus kan illustreres ved begrepet *doxa*.

De deltagerne som er leder av den kulturelle kapitalen vil gjerne opprettholde denne, uten å røpe hva som gjør at de innehar denne kapitalen. Disse aktørene blir av Bourdieu kalt for de "ortodokse"- de som vil at spillet skal fortsette med sine uuttalte regler. De heterodokse er de som trer inn og stiller spørsmål ved de ortodokses dominans og vil ha en forandring i kapitalen. (Broady & Palme 1989:194) Slik fortsetter spillet rundt kapitalmønstrene og doxaen mellom de ortodokse og heterodokse.

Hvordan bruke Bourdieus begreper i min oppgave

Feltbegrepet er med på å avgrense mitt forskningsområde. De forskjellige kapitalene viser hvilke krefter som er i sving hos de forskjellige aktørene, og hvem som kommer med hvilken kapital. Habitus er overordnet alt dette. Det handler om å forstå

spillereglene i det som foregår i feltet og kampen om kapitalen. Hvem er det som blir hørt, hvorfor, og hvordan bruker de det. Skolepolitikk er en kamp mellom forskjellige institusjoner hvor det rådende hele tiden blir stilt spørsmål til og prøvd forandret. Det finnes alltid en kamp om doxa.

Diskursanalyse

Begrepet diskurs er ikke lett å definere. Apeland sier at det kan bety alt og ingenting, men også at en hver ytring som er større enn setningen kan analyseres som ”diskurs”. (Apeland 2005:54) Med det mener han at uttalelser, både skriftlige og muntlige, i en situasjon er med på å danne diskursen. Diskursbegrepet blir mer og mer benyttet i forskjellige sammenhenger. Journalistikken har tatt det i bruk, men også politikken. Å være i en diskurs er som å være i en boble. Det er noe lukket som en må være medlem i for å forstå, men også gjennomsiktig, slik at utenforstående kan følge med, selv om de ikke er med. Et medlem som ytrer noe i en diskurs er med på å definere denne diskursen.

En ytring i en diskurs kan være en tekst, en kommentar, noe som blir spilt osv. Lingvistene vil ha det til at alle disse eksemplene er tekst. Da tekst som lingvistisk og også ikke-språklig. Diskusjonen går da videre på at man ikke kan redusere musikkbegrepet til en tekst. Musikk kan sees på som en tekst, men er mye mer enn akkurat det.

Norman Fairclough definerer diskursen på denne måten, med et lingvistisk utgangspunkt:

We shall use the term ‘discourse’ to refer to semiotic elements of social practices. Discourse therefore includes language [...], nonverbal communication [...] and visual images [...]. (Chouliaraki & Fairclough 1999:38 sitert i Apeland 2005:58)

Her viser de at diskursbegrepet tar for seg alle semiotiske elementene i samfunnet. Det er ikke bare det sagte, men også det nonverbale, det usagte som står for tegnene. Det er en sosiolingvistisk måte å gjøre dette på; redusere alt i samfunnet til tegn. Der tegnet er minste bestanddelen i en tekst. På samme måte som flere tegn utgjør en tekst, vil hver ytring utgjøre et samfunn, eller diskurs.

Diskurs og analyse av diskurs kan sammenlignes med arkeologi. En graver dypere inn i materien. (Neumann 2001:13) Videre sier han at ”Diskursanalytikerens er ikke opptatt av

det værende, men det vordende, av hvorledes og hvorfor ting fremtrer som de gjør.”
(Ibid 2001:14)

Neumann trekker en slags definisjon av hva en diskurs er:

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

Denne definisjonen kommer etter tolkning av Foucault og Pecheux. En diskurs er ikke noe varig. Det forandrer seg etter hvor man befinner seg i både konkret og overført betydning. Hvor makta ligger er med på å definere hva diskursen er.

Man opplever verden igjennom sansene sine. Man føler, ser, kjenner og reflekterer over dette. Sanseinntrykkene kategoriseres og det dannes meninger og en ser sammenhenger. Kognitiv konsistensteori sier at man kan forske på dette ved å først å studere ”the framing problem” eller sanseinnrammingen som Neumann har oversatt det med. Dette beskriver rammene personen(e) velger å fortolke i. Det neste man ser på er hvorledes forventningene om hva som vil finnes i rammen bestemmer hva man observerer. (Ibid 2001:32) Man ser det man vil se, fordi det passer i settingen. ”Sansing er ikke umediert. Mellom verden og vårt grep på den kommer representasjonene av verden.” (Ibid 2001:33) Når en person, som er bærer av en *representasjon*, møter en annen med samme oppfatning dannes det en *posisjon* innen diskursen.

Diskursanalytikerens jobb er å vise hvordan representasjoner

”...blir konsistuert og får sin egen utbredelse, og hva slags spenn av forskjellige representasjoner som til enhver tid er med på å utgjøre en diskurs.” (Ibid 2001:34)

Hovedessensen i debatten i diskursanalyse er at ”det sosiale må studeres på sine egne premisser, i sin spesifitet” (Ibid 2001:176)

Selve hovedpoenget med diskursanalyse er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der meningen dannes. Man ser først og fremst på sproget, for mens andre sosiale praksiser (fengselsvesenet, media, skolevesenet, familien) produserer mening som et biprodukt, er sprogets oppgave primært å skape mening. (Ibid 2001:38)

Jeg selv er med i en diskurs. Ved at jeg er student ved UiB og Griegakademiet klassifiserer meg i en vitenskaplig retta diskurs, mens min utdanning fra HiB som musikk lærer er med på å definere meg i en annen diskurs. Denne teksten og andre tekster om denne teksten vil være et ledd i diskusjonen rundt diskursen. I e-post fra

Musikk i Skolen, sier kontaktpersonen at han håper min oppgave vil være et ledd i diskusjonen rundt musikkfaget plass i skolen, i den offentlige debatten. Ved at jeg klargjør min posisjon i forhold til det jeg studerer, kan andre se hvor i debatten jeg står i forhold til min tilhørighet. Apeland sier at:

All filosofisk og vitenskapelig tenking og skriving tek utgangspunkt i allereie foreliggende diskursar, og eitkvart nytt bidrag er ei stadfesting, forneking eller nyansering av desse diskursane, og nokre få, men verknadsfulle bidrag kan, dersom dei vert ”paradigmatiske”, verta opphav til nye diskursar. (Apeland 2005:56)

Det finnes ikke nøytrale uttalelser. Alle er med i en diskurs hvor de taler for eller mot rådende meninger og holdninger. Det finnes alltid en debatt forut for dine egne kommentarer, hvor man enten bekrefter eller motsier hva som er førende for denne debatten.

Neumann advarer mot å perspektivet med å prøve å redusere alt til språk. (Neumann 2001:80) Det er i språket den sosiale samhandlingen skjer, men man må ikke glemme materialiteten i språket. Foucault ”vil unngå det å operere med samfunnet på den ene siden og språket på den andre” (Schaanning 1997:202 sitert i Apeland 2005:61) Det de er redde for et at språket skal reifisere visse begrep. Man må se det diskursive som en praksis, ikke bare noe lingvistisk. Det diskursive nivået må sees som noe som må analyseres ”i seg selv”, men at det er en praksis så er det ikke løsrevet fra verken det semantiske eller det sosiale: ”hver gang et utsagn sies eller en tekst publiseres, så iscenesettes en rekke samfunnsmessige relasjoner”. (ibid 2005:61) Uttalelser har ikke bare en tekstlig funksjon, men også en ”kropp”. Uttaler en noe, så får en reaksjoner. Apeland mener at det er ikke så viktig at det som blir ytret er sant eller ikke, bare at det blir ytret. (ibid 2005:62)

Alle mennesker er med i en eller annen diskurs, kanskje flere. Dette preger hvordan man oppfatter ting. ”Det observerbare er altså ikkje nøytrale data, men vert konstruerte som data ut ifrå visse vitenskaplege posisjonar som igjen er konstruerte under visse sosiale tilhøve.” (ibid 2005:63) Det man observerer kan altså ikke være den absolutte sannhet, da våre inntrykk er preget av vår posisjon. Jeg med min musikklererbakgrunn reagerer annerledes på artikler og uttalelser man finner i media, enn en realfaglærer, eller en næringslivstopp. Man har forutinntatte meninger, interesser man vil forsvare og de fleste har en mening om hvordan skolen bør være. Dette kan en se tydelig på debattene i media etter PISA – resultatene kom med nedslående tall for Norge.

Mening er en svært ofte tilstedeværende forutsetning for handling, og diskursanalyse er blant annet studiet av forutsetningene for at handlinger kan finne sted. (ibid 2005:38)

Tekst

Handlingene i min oppgave er ikke bare de skriftlige tekstene som kommer i bøker og magasiner, men også uttalelser gjort av mine intervjuobjekter. Lesing av de skriftelige tekstene har mye å si for hvordan jeg tolker det som blir sagt i intervjuene.

Det en diskursanalytiker gjør er å lese tekster. Ikke bare skrevne tekster, men også handlinger og uttalelser. ”Alt er tekst.” en reduksjonistisk måte å se samfunnet på, men det er en god måte å samle begrepene på. Neumann stiller spørsmålet om *hva* en skal lese. Hvor begynner man i havet av tekster og meninger?

Jeg begynte på begynnelsen. Læreplanverkene fra grunnskolen, med fokus på musikkfaget. Etter jeg leste dem, lagde jeg mine tanker. Etterpå begynte jeg på sekundærlitteraturen: analyser av læreplanverkene, analyser av musikkfaget, skolehistorie, musikkpedagogiske fagblader, ”dommedagsprofetier” for musikkfaget; altså sekundærlitteraturen. Senere i leseprosessen merket jeg at hver gang jeg vendte tilbake til primærlitteraturen, læreplanverkene, så leste jeg inn nye ting. Forskjellige syn som påvirka læreplanene, forskjellige typer musikk, politiske kamper kom tydeligere frem. Jeg har fått et større innblikk i diskursen rundt musikkfaget i skolen. Jeg tar til meg andres kunnskap og syn, jeg har begynt å prioritere hva som er viktig og hva som ikke er interessant i min forskning. Jeg har, nesten mot min vilje, begynt å danne meg meninger i debatten rundt musikkfaget i skolen. Hvilke meninger og prioriteringer jeg selv sitter inne med er jeg klar over. Min utfordring nå blir å ikke la dette påvirke meg i mitt syn på hvordan jeg presenterer de forskjellige sidene av faget i oppgava mi.

Diskursanalytiske avgrensninger

Hvordan skal jeg avgrense diskursen jeg skal analysere? Det første jeg må gjøre er å se på problemstillingen min. Hva er det jeg skal forske på? Hvilke aktører er viktige for meg for å få svar? Jeg har avgrenset enkelt ved å se på skolen, nærmere bestemt musikkfaget i skolen. Herfra har jeg sett meg ut hvem som er involvert i kampen/diskusjonen rundt musikkfaget. I første rekke så jeg kun på lærerne. Deretter så

jeg på rammene rundt faget – hvem bestemmer egentlig? Hvem lager fagplanene? Hvem er i opposisjon til disse? Hva dreier kampen seg om? Og hvem uttaler seg?

Et annet viktig punkt Neumann tar opp er om tidsavgrensning. (Neumann 2001:57) Han mener vi ofte er ute etter å se endringer i diskurser, og da er tidsspørsmålet ganske viktig. Min tidsrekke starter allerede for ca 4 år siden. Høringsuttalelsene til hvordan det nye musikkfaget i skolen ble presentert allerede da. Selv om det var mer sporadiske innlegg den første tiden, så kulminerte det rett før Kunnskapsløftet av 2006 tredje i kraft. Fremdeles pågår en diskusjon om hvordan musikkfaget skal være. Så det er rundt innføringen av Kunnskapsløftet jeg fokuserer på. Tidsaspektet mitt har er da på nesten 4 år, selv om det ikke alltid har skjedd så mye i debatten, eller i skolen.

Diskursens representasjoner

Jeg må fremlegge alle sider av diskusjonen/debatten som foregår rundt musikkfaget og dens plass i skolen. Fremstiller jeg kun en av sidene, vil oppgava mi være uetisk og mer fanpreget enn diskusjonspreget og analyserende. En tilnærmet objektiv belysning av alle sider er det man bør tilstrebe. (Neumann 2001:60) Selvfølgelig vil jeg prege oppgava i det jeg velger bort noe av debattene, pga plassmangel. Helt objektiv går det ikke an å få til. De som ytrer noe innen diskursen sees på som individuelle agenter/ aktører/ aktanter som inntar roller som er gitt av diskursen de er med i. Neumann kaller disse for ”subjektposisjoner” (ibid 2001:117)

Som det kanskje kommer frem i min fremlegging av diskursbegrepet, så er dette et vanskelig tema. Det handler som tidligere sagt om alt og ingenting. Og det tar for seg alle aspektene her i livet. Denne kompleksiteten sier Foucault selv er med på å vise hvor komplekst samfunnet er. Man kan ikke redusere en samfunnsanalyse til noe lite og enkelt.

Intervju

Jeg har i denne oppgava bestemt meg for å gjennomføre kvalitativt orienterte intervjuer, i stede for kvantitativt orienterte. I forhold til min problemstilling føler jeg at jeg får mye mer ut av hver informant i gjennomføring av en samtale, et intervju hvor

informantens meninger og verdier kommer frem, men en kvantitativ undersøkelse gjort ved avkrysningsskjema og statistikk.

Kvalitativt eller kvantitativt

Cato Wadel (Wadel 1991:9) beskriver kvalitativt orientert forskning som forskning som fokuserer på innhold, beskaffenhet, betydning (fra latin *qualitas*), mens den kvantitativt orienterte forskningen fokuserer på utbredelse, antall og mengde (fra latin *quantitas*). Legg merke til at forskningen står som ”orientert” og vil da ikke være heilt stilren, men kanskje ha innslag av den andre orienteringen. Når det gjelder feltarbeidet innen de forskjellige retningene, så kan en gjøre et likt skille mellom innholdsorientert og utbredelsesorientert forskning. Forholdet mellom kvalitativt og kvantitativt orienterte forskere har ”til tider fortonet seg som temmelig spent, preget av uforsonlighet og grunnleggende motsetninger” (Grønmo 1982:94 sitert i Wadel 1991:13) Men som nevnt ser Wadel at det ikke finnes rene former for disse to orienteringene, og at metoder og teknikker fra den ene, påvirker og kan brukes sammen med den andre.

Jeg skal ikke i min oppgave drive så mye med feltarbeid, i den forstand å sette meg inn i et miljø, men jeg skal heller intervju noen få informanter i miljøet som kan gi meg innblikk i deres måte å tenke på rundt tematikken. Å gjøre feltarbeid forbinder jeg med Steven Felds arbeid i bl.a. Papa Ny-Guinea hvor han setter seg inn i en kultur langt utenfor sin egen. Han reiser ned, lar seg påvirke og bli nesten en del av samfunnet han studerer, men likevel holder en profesjonell forskeravstand til samfunnet. Samfunnet jeg skal studere er mitt eget. Jeg er selv utdannet musikk lærer i den norske skole. Informantene jeg skal bruke er musikk lærere i den norske skole. Den største forskjellen og tydeligste forskjellen er at jeg ikke har utøvd min profesjon ennå, mens noen av mine informanter har opptil 15 års fartstid i sitt yrke. Utfordringen min blir å gjøre det kjente, ukjent, for å få tak i de forskjellige verdiene og holdningene lærerne har. Jeg må sette til side mine egne oppfatninger, verdier og holdninger, for å bedre forstå informantene mine.

Etnografisk undersøkelse

Å gjøre en etnografisk undersøkelse innebærer ofte å stille spørsmål. ”*What language shall I use for asking questions and recording the meanings I discover?*” (Spradley

1979:17) Dette spørsmålet mener han er selve grunnproblemstillingen i den etnografiske forskning.

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in you shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them. Will you become my teacher and help me understand? (Spradley 1979:34)

Slik ser Spradley på sin måte å ville bli kjent med informantene i deres liv og virke. Spradley gikk riktig nok ut i et miljø der han ikke var kjent, for å forske. Mitt miljø er som sagt kjent for meg, så den samme innføringen som Spradley er ute etter, gjelder ikke for meg. Selvfølgelig vil jeg også forstå ting på samme måte som mine informanter gjør, men jeg skal ikke inn og leve som mine informanter på samme måte som Spradley gjør i sin forskning.

Wadel sier at feltarbeid innen egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Han sier at det er en lett studie siden vi allerede kjenner språket og natur og kultur. Problemet er gjerne at mye av det som utgjør denne kulturen, språket og naturen, kan bli tatt for gitt, for det blir en selvfølgelighet for både informant og forsker. Anthony Giddens kaller problemet for gjensidig felleskunnskap eller "mutual knowledge" (Wadel 1991:19)

Dette opplevde jeg at skjedde flere ganger under intervjuprosessen. "Du forstår hva jeg mener." "Sånn og sånn.. ikke sant?" Informantene mine antok at jeg visste hva de snakket om, fordi de så på meg som en del av deres egen kultur. Det er dette som Jeff Todd Titon kaller "stance" – rollen dine informanter gir deg og båsen du blir satt i, i denne rollen. (Titon 1985:18)

Familiar things happen, and mankind does not bother about them. It requires a very unusual mind to undertake the analysis of the obvious. (Whitehead sitert i Wadel 1991:19)

Dette er en tanke jeg hele tiden har hatt med meg under feltarbeidet. Gjør det kjente ukjent!

Intervjuer/informant

For å være god på å gjennomføre intervjuer, så har Spradley satt opp noen kunnskaper som er gode å ha overfor et intervjuobjekt. (Spradley 1979:46) Hovedmomentene er i korte trekk å kunne stille spørsmål, lytte isteden for å snakke, ta en passiv i stede for en påståelig (assertive) rolle, uttrykke verbal interesse i den andre personen, vise interesse ved øyekontakt og andre nonverbale måter.

Første steg i å gjøre en undersøkelse er å finne en god informant. Spradley har satt opp fem punkter han mener må være representert for at informanten klarer å fylle sin rolle som informant.

1. *Thorough enculturation* – grundig inkultureert

Skal en informant være til best nytte, må personen kunne mest mulig om sin kultur. I mitt tilfelle vil dette si at jeg må finne musikkklærere på ungdomsskoletrinnet. En god informant skal være såpass inne i sin egen kultur, at de ikke tenker på det lengre. En god informant skal ha drevet med årevis med uformell erfaring. Spradley mener at for en informant til å kjenne kulturen, så bør han ha vært i samme rolle i minimum 3-4 år. (Spradley 1979:48)

2. *Current involvement* – nåværende/aktuell involvering

Informanten må være involvert i miljøet sitt i det jeg bruker personen som informant. Det nytter ikke at jeg snakker med en som tidligere var musikkklærer, da denne informanten ikke lengre er oppdatert og jobber med faget. Trer en bort fra sin stilling, vil mye av den intrikate kunnskapen en har, falle bort. Man husker best det man driver på med akkurat nå, ikke hva man drev med for et par år siden. (ibid 1979:49)

3. *An unfamiliar cultural scene* – en ukjent kulturell scene

For å få mest ut av informanten bør informantens kulturelle scene være ukjent for forskeren. Mye av kunnskapen vår er tacit og kan for en ”likeverdige” være unødvendig å uttale, nettopp fordi begge parter kjenner til det bakenforliggende. For min del, jeg som kjenner litt til musikkklæreryrket, så anbefaler Spradley at jeg skal spille ignorant. Jeg er selvfølgelig ikke så kjent at jeg kjenner alle koder og kulturer der ute, for jeg har som sagt ikke selv vært i jobb ennå. Jeg skal heller spille litt dum og be informanten forklare ting tydelig og gjerne fra forskjellige standpunkt for å få informantens egne forklaringen, heller enn mine egne tillagte utgreiinger. Wadel sier også at ”når en

studerer sin egen kultur, er det lett å ta sosiale og kulturelle forhold for gitte og selvsagte.” (Wadel 1991:66) Dette er noe jeg må ta tak i, i oppgava mi.

4. *Adequate time* – tilstrekkelig tid

Informanten jeg skal intervjuer må ha nok tid til å bli intervjuet. Den gode samtalen kommer ikke automatisk av seg selv, så god tid er essensielt for at muligheten for å bygge de relasjonene man trenger for å få dette til. Jeg har basert meg på å gjøre intervjuene i musikk lærernes arbeidstid. Jeg har tilpasset intervjuet til å vare ca en skoletime, tre kvarter, for å kunne passe inn i lærernes fritimer eller etter undervisning.

5. *Nonanalytic* – ikkeanalytisk

Spradley advarer mot informanter som isteden for å fortelle hvordan han eller hun opplever kulturen sin, så har de gjort en analyse på hvordan andre oppfatter ting. En god informant forklarer hvordan han ser på ting, ikke hvordan han tror at andre ser på det samme. Jo mer informanten analyserer for deg, dess vanskeligere er det å bruke denne informanten som en informant. Det beste er å gjøre all analysering selv. (Spradley 1979:53)

Selv om jeg nå har fem punkter å gå etter når jeg skal velge informanter, så mener Spradley at informantene ikke nødvendigvis vil være en god informant, men det er med på å luke ut en del informanter som ikke vil være gode informanter i utgangspunktet.

Jeg har ut fra flere intervjuguider funnet ut at det er flere måter å strukturere spørsmål på for å få de svarene jeg er ute etter.

Beskrivende/fortellende spørsmål – Jeg startet intervjuet med å stille litt åpne spørsmål, hvor informanten selv valgte hva han skal snakke om. Jeg ba dem da om å beskrive hvordan en typisk musikktime arter seg i klasserommet. Informanten forklarer da hva han synes er viktig i forhold til sine timer og lærerens egne verdier kan komme til syne i hva de tar opp.

Strukturerende spørsmål – Disse stilte jeg for å finne ut hvordan informanten strukturerer seg selv og sin kunnskap. Jeg fikk innblikk i hva som er viktig for informanten. Eksempel på dette er å spørre om hvordan informanten legger opp undervisningen i forhold til læreplanverket. Her får jeg med informantens tanker rundt arbeidsprosesser i planleggingen, holdninger rundt arbeid med læreplan og selve planleggingen.

Kontrasterende spørsmål – Her lot jeg informanten sette temaer opp mot hverandre. Dette brukte jeg for å la informanten gjøre seg selv tydelig på hvordan tingene settes opp mot hverandre og lage klarer grenser dem imellom. Et eksempel her er å spørre om hva som fungerte best i L97, og hvordan dette fungerer i K06.

Informantene

Jeg har hatt tre informanter som jeg har intervjuet. Disse tre er veldig forskjellige i væremåte, syn på musikkfaget i skolen og de har svart veldig forskjellige på noenlunde like spørsmål. De strekker seg fra å være veldig erfaren som musikk lærer til nesten fersk i faget. Dette har selvfølgelig noe å si for hvordan de reflekterte rundt spørsmålene, men ingen av dem opplevde jeg som en dårlig informant av den grunn. Alle svarte ved å bruke eksempler fra sin egen undervisning og situasjoner de hadde vært borti. Ved spørsmål om læreplanverk og undervisningsformer, opplevde jeg at det var skuffende lite referanser til teorier eller læreplanverk. Foruten en av dem som tok med seg Kunnskapsløftet med på intervjuet og refererte direkte fra den, men da bare som eksempel på hva de ikke hadde ressurser til å gjennomgå i undervisningen.

Ives sier i Jackson (Jackson 1987:69) at et intervju alltid foregår mellom 3 personer. Den som intervjuer, den som blir intervjuet og opptaksutstyret; det snakker ikke, men er likevel en viktig part i intervjudynamikken. Dette opplevde jeg særlig hos en informant som hele tiden holdt øye med opptageren og ble veldig selvbevisst da jeg skrudde den på. I denne situasjonen stoppet jeg faktisk intervjuet for å snakke med informanten om hvorfor jeg tar opp, hvordan jeg behandler lydopptaket, om transkriberingen og om bruken av sitater i oppgava mi. Dette ufarliggjorde litt at opptageren lå på bordet og jeg fortsatte intervjuet. Jeg opplevde faktisk at intervjuet fløt bedre etter denne forklaringen.

Transkribering

Det muntlige språket og det skriftelige språket er veldig forskjellig fra hverandre. Mens et skriftelig språk er gjennomtenkt, analysert, redigert og vurdert, kommer det muntlige språket i nuet. Setningene som kommer er kanskje ikke korrekte, i midten av en setning kan en begynne på en ny setning som skal forklare den foregående setningen osv. Da jeg skulle transkribere intervjuene jeg hadde gjort måtte jeg gjøre et valg. Edward Ives tar opp i sin bok *The Tape-Recorded Interview* om forberedelsene du må gjøre før du

begynner å transkribere. Han snakker en del om viktigheten med å ta kopier av båndet, lagre det skikkelig og andre forhåndsregler man må ta *før* uhellet er ute.

”In prepearing to transcribe, one of the first things you should deside is the level of accuracy at which you intend to work” (Ives 1980:77) Skal jeg skrive rett av det de sier, eller skal jeg gjøre språket litt mer skriftelig? Et av kriteriene mine var at det ikke var selve språket informantene brukte som var i fokus, men heller innholdet. Ives mener at dialekter, forkortinger, falske starter og innskytelser skal tas med når de kommer. Dette mener jeg ikke er så viktig i forhold til min vinkling på intervjuene i forhold til hans etnografiske intervjuer. Jeg bestemte meg da for å forkorte og redigere litt på språket som jeg skrev ned. I denne prosessen fant jeg ut at det ikke var så lett. Små ord og innskutte bisetninger kunne forandre på en hel utgreiing rundt et emne. Ironi og overdrivelser og humor fant jeg ut var veldig vanskelig å få skrevet ned, så jeg skrev ofte en parentes etter setningen, for å markere for meg selv hvordan toneleiet var, og om settingen rundt uttalelsen.

En annen problemstilling var i hvilken grad jeg skulle forandre på det som var sagt. En eksempelsetning fra en av informantene:

”De viktigste verdiene for meg er at på en måte at...nei, tar en utgangspunkt i at altså, musikk er jo noe som de fleste er opptatt av og bruker. Ikke minst i dag - de bruker jo musikk på øret hele dagen, sant. Så da syns jeg på en måte at det er verdifullt at vi snakker litt om hva, hva musikk gjør med oss, følelsesmessig, opplevelsesmessig og de tingene der.”

Denne passasjen her skrev jeg ned ordrett fra det informanten sa. Her ser vi at han begynner på en forklaring, men for å forklare dette vil han først vise til hva han legger til grunn for forklaringen. Hadde jeg bedt om et skriftelig svar, så hadde jeg nok fått en veldig god uttalelse. Men selv om språket er usammenhengende og fullt i fyllord, så er det ingen tvil om hva informanten egentlig mener med uttalelsen. Mitt problem blir her da, hvis jeg skal forenkle det, å holde meg tro til hva informanten sier, og ikke hva jeg mener at jeg forstår hva han sier. Det er en viss fare for at jeg vil, i min forkortelser, gjøre mine analyser allerede før jeg har skrevet ferdig transkriberingen. I denne eksempelsetningen fant jeg ut at det beste var å kutte ut fyllordene og gjøre minst mulig forandringer, siden alle setningene og bisetningene hadde en mening.

”De viktigste verdiene for meg er at... musikk er jo noe som de fleste er opptatt av og bruker. Ikke minst i dag - de bruker jo musikk på øret hele dagen. Så da syns jeg det er verdifullt at vi snakker litt om hva musikk gjør med oss, følelsesmessig, opplevelsesmessig og de tingene der.”

Her har jeg bevart mesteparten av muntligheten, og samtidig kuttet ned på mengden ord. En slik prosess var tidkrevende, da jeg måtte først høre igjennom hva han sa, hvordan var konteksten han sa det i, og så finne ut hvordan jeg skulle transkribere dette. Men nå i ettertid ser jeg at arbeidet var verdt det, da meningene i hver setning/avsnitt kom tydeligere frem uten for mange ekstra ord.

Kunnskap

Jeg skal i min oppgave snakke en del om kunnskap. I pedagogisk sammenheng snakker man om kunnskap, holdninger og ferdigheter. Men hva vil det si å ha kunnskap i noe? Hva er det man lærer når man har utarbeidet ferdigheter og holdninger?

Swanwick snakker om at en kan ha kunnskap *om musikk* eller *i musikk* i sin bok *Musical Knowledge*. Et skille som deles mellom førstehåndskunnskap og faktakunnskap. Faktakunnskapene er indirekte og Swanwick bruker begrepet ”knowing that”. (Swanwick 1994:15) Et eksempel her er å kunne si at en fiolin har 4 strenger, mens en gitar har 6 strenger; Mozart var en komponist innen Wienerklassisismen, mens Grieg var i nasjonalromantikken.

Den andre type kunnskapen er førstehåndskunnskap hvor Swanwick sier ”knowing this” og ”knowing how”. (ibid 1994:16) Denne kunnskapen baserer seg på fire analytiske lag som er avgjørende for å oppnå førstehåndskunnskapen; *materials*, *expression*, *form* og *value*. (ibid 1994:25) *Materials* knyttes til ferdighetskunnskap, det å kunne spille og lese noter. *Expression* og *form* er fortrolighetskunnskap og omhandler å kunne spille med rett uttrykk og form. Til slutt kommer *value* som enkelt sagt handler om personlig innstilling og holdning til det en driver med. Det er, ifølge Swanwick, disse fire dimensjonene som til sammen utgjør kunnskap i musikk.

Swanwicks måte å dele inn mellom førstehåndskunnskap og faktakunnskap kan en lese inn i Frede V. Nielsens *Almen Musikdidaktikk* hvor han deler musikkunnskap mellom ars- og scientiadimensjonen, der ars handler om kunsten og scientia om vitenskapen i musikk. (Nielsen 1994:115) Nielsen sier senere at å drive med musikk kun i ars-, eller scientiadimensjonen er ikke et heldig utgangspunkt. De to dimensjonene er to sider av kontinuum, hvor man skal strebe etter en likevekt mellom dem for å få et best mulig musikkfag. Kunnskapene deler Nielsen inn i fem funksjonskategorier. (ibid 1994:295)

Reproduksjon: utføre, gjenskape eksisterende musikk (syngende, spille)

Produksjon: skape, komponere, arrangere, improvisere

Persepsjon: motta lytteinntrykk og umiddelbart bearbeide til å gi musikalsk ”mening”.

Interpretasjon: analysere og fortolke musikk og som regel uttrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium.

Refleksjon: overveie , undersøke og perspektivere musikk i historisk, sosiologisk og psykologisk sammenheng.

Ut fra et kommunikasjonspunkt mener Nielsen at en kan se disse i stigende rekkefølge. (ibid 1994:347) Disse fem funksjonene kan man dele inn i ars eller scientia. En kan ikke se det som absolutte inndelinger, men de venter mer til den ene enn den andre siden. Reproduksjon, produksjon og persepsjon henger alle sammen med arsdimensjonen som er forståelse, mens interpretasjon og refleksjon henger sammen med scientiadimensjonen som er knytta til påstandskunnskap.

Nielsen mener at musikk er et *mangespektra meningsunivers*. (ibid 1994:136) Med det mener han at musikk er noe som påvirker oss i forskjellige grader. Han viser hvordan musikken virker dypere på oss etter hvert som vi kjenner den bedre. Den går fra å være ytre (kroppslige) til indre (eksistensielle) lag.

Akustiske lag, strukturelle lag, kinetisk-motorisk (kroppslige lag), spenningslag, emosjonelle lag og (åndelige) eksistensielle lag. (ibid 1994:136) Her kan en se at musikkfaget strekker seg fra ytterst til innerst, fra scientia til ars.

Det finnes altså en grovinndeling i hva kunnskap i musikk er. På den ene siden har vi påstandskunnskapen, eller faktakunnskapene man lærer ved å pugge, mens på den andre siden har man førstehåndskunnskapen man må lære seg ved å drive med musikken. Jeg har forståelse for Nielsens utsagn om at verken av sidene må drives med uten å ha kjennskap til den andre siden. I verste fall kan en ende opp med sanseløs spilling på instrumenter, eller et tørt musikkfag hvor det praktiske er ikkeeksisterende. Disse kunnskapssynene er noe jeg vil ta med meg videre inn i oppgaven når jeg skal se på læreplanverkene og i intervjuene med musikk lærerne.

Analyse av læreplanverkene L97 og K06

Jeg skal her gjøre en lesing av to læreplaner. Den første er Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (L97) og den andre jeg skal ta for meg er Kunnskapsløftet fra 2006 (K06). Disse læreplanverkene har begge en egen fagplan for musikkfaget, og andre fagene man har i skolen, mens den generelle delen av læreplanene er felles. Denne generelle delen er omfattende og er en overordnet tekst i forhold til hva, hvordan og hvorfor elevene skal lære i den norske skole. Dette skal jeg komme inn på senere.

Læreplanene er dokumentene som viser hva elevene skal lære, hvordan elevene skal lære og hvorfor elevene skal lære i forhold til undervisning i alle fag i skolen. At jeg vil se på begge læreplanene er fordi jeg opplevde i mine intervjuer, at mange av lærerne ikke har implementert den nye læreplanen, og henger fortsatt igjen i L97. Noen snakket om at det ikke var så store forskjeller i hvordan de praktisk gjennomførte musikkfaget. Jeg ble da interessert i å finne ut om dette stemmer. Jeg skal først ta for meg den generelle delen av begge læreplanene før jeg så går over til hver enkelt plan, med hovedfokus på musikkfaget på ungdomstrinnet. Det er her de store forskjellene vil komme til syne, mot slutten av den 10-årige grunnskole.

Læreplanene for skolen blir utgitt av et departement i Stortinget. L97 ble gitt ut av Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, mens K06 ble gitt ut av Utdannings- og forskningsdepartementet. Bruker man Foucaults diskursanalyse på læreplanen kan en trekke noen av disse trådene. Læreplaner, som et retningsgivende dokument, blir gitt ut av en offentlig instans kan sees som en ytring gitt ut til diskursen rundt skolen, og musikkfaget. At det blir gitt ut fra et så høyt hold vi gi teksten stor betydning. Denne teksten skal påvirke hvordan administrasjon, lærere, foreldre og elever skal se skolens rolle og innhold. Læreplanen har en tekstlig funksjon, men også en kropp. Uttalelsen, som læreplanen kan sees som, får følger ved at den forandrer vår oppfatning av det som ligger til grunn, nemlig skolen og dens innhold. Oppfatningen vi får er ikke lik for alle leserne. Vi har forskjellige bakgrunner og forskjellige forutsetninger for å kunne lese teksten. Ettersom vi leser teksten forskjellig, vil vi også handle forskjellig.

En annen måte å se læreplanene på er igjennom Bourdieus behandling av skolen som et *felt*. Skolen blir da et felt hvor meninger og holdninger ytres. (Apeland 2005:43) Læreplanteksten vil da være et utspill for hvordan dette feltet skal defineres. Hvem som

uttaler innspillene virker inn på hvordan innspillene vektet. De må inneha den rette kapital, og ikke minst den rette habitus, for å kunne påvirke kampen rundt doxa. Doxa vil utgjøre feltet hvor de ortodokse kjemper mot de heterodokse for å forandre eller bevare. (Broady & Palme 1989:194)

Læreplanenes nivå

En læreplan kan oppfattes forskjellig fra hvem som leser eller erfarer den. Goodlad deler inn læreplanen i fem fremtoninger. (Imsen 1997:173) Det første er den *ideologiske læreplanen* hvor de filosofiske og sosialpolitiske tankene kommer frem. Denne læreplanen blir aldri tatt i bruk, eller skrevet ned. Den virker som en bakenforliggende ideologi for den neste planen. Den andre fremtoningen er den *formelle læreplanen*. Dette er den vedtatte læreplanteksten, hvor, som sagt, ideologiene bak kommer til syne. Den kommer til uttrykk som en utgitt tekst, som blant annet L97 og K06. Den tredje er den *oppfattede læreplanen*. Denne læreplanen er den som lærere og foreldre leser og tolker på sin måte.

Læreres tolkning av læreplanen vil også være preget av hvilke erfaringer de har som lærere, hvilke holdninger de har mer generelt til det å undervise, og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis. (ibid 1997:174)

Den *gjennomførte læreplanen* er det som skjer i klasserommet. Selv om undervisningen er godt planlagt, så skjer det alltid uforutsette ting. Goodlad hevder at "[...] den gjennomførte læreplanen også er en "oppfattet" læreplan. Fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet." (ibid 1997:175) Den siste fremtoningen er den *erfarte læreplanen*. Denne delen baserer seg på hvordan elevene oppfatter det som skjedde i klasserommet. Det er ikke bare det læreplanmessige, men også det bakenforliggende, som for eksempel disiplin og trening innen forskjellige sosiale egenskaper. Hvordan ting blir oppfattet er forskjellige fra elev til elev, og er nok noe annerledes enn den læreplanen læreren oppfattet i den *gjennomførte læreplanen*. (ibid 1997:175)

Jeg skal i min oppgave jobbe med flere av disse læreplanene. Den ideologiske læreplanen er kanskje litt vanskelig å få tak i, da denne aldri er artikulert for offentligheten, men jeg vil se på den formelle læreplanen og analysere denne. Den oppfattede og den gjennomførte læreplan vil jeg se på når jeg intervjuer mine informanter som jobber som musikk lærere. Jeg kommer ikke til å se på den erfarte læreplanen som er den elevene oppfatter, da jeg vil fokusere på læreren, ikke elevene.

Det autonome og det heteronome

Et viktig element i læreplanene er delingen mellom det autonome og det heteronome. Dette tar utgangspunkt i en analyse av musikkens betydning i musikkfaget og hva musikken er i stand til å uttrykke. Varkøy setter i *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idèhistorie*, spørsmålsteget ved læreplanenes argumentasjon for musikkfagets plass ved å dele mellom musikkens ”autonomi” og ”heteronomi”. Det er da her et skille mellom musikken som en selvstendig kunstart, som har verdi i seg selv, og det ikke-musikalske aspektet, hvor musikkfaget skal være til et instrumentelt bruk i andre fag, og utvikling av personlige egenskaper. Men her er det også viktig å stille spørsmålet ”Autonomitet eller heteronomitet – i forhold til hva?” (Varkøy 1997:124) Uten å utdype det særlig videre, så vil referensialismen være sammenfallende med heteronomiestetikken, mens formalismen vil være sammenfallende med autonomiestetikken.

Det kan da være viktig å diskutere dikotomien på flere plan av teksten for å få klarhet i hva det menes, og hva det refereres til.

Med et ekspresjonistisk musikk-syn, hvor musikkens verdi klart ligger i musikken selv, vil man kunne definere musikken som autonom i forhold til hverdagslivets trivialiteter, men samtidig som heteronom f.eks. i forhold til å kunne skape innsikt i den menneskelige emosjonalitet, eller også som erkjennelsesvei i mer metafysisk forstand. (ibid 1997:124)

Som en ser er det vanskelig å danne et bestemt bilde for om musikk-synet er enten heteronom eller autonom. Det vil være vektinger som enten taler for eller mot de forskjellige synene. Jeg vil se på hvordan de to forskjellige læreplanene tar for seg delingen mellom det autonome og det heteronome, og hvordan dette blir presentert i teksten.

Den generelle delen av L97 og K06

For å forklare menneskets, og da også elevens, kompleksitet, ble, i læreplanens generelle del, mennesket delt inn i flere kategorier. Disse er formulert som forskjellige *mennesker*.

Det meningsøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske.

Jeg skal gå litt nærmere inn på de ”menneskene” som inneholder aspekter som kan relateres til musikkfaget, enten konkret eller indirekte.

Siden planene er forskjellige på noen punkt, men fortsatt like i sin generell del, tar jeg lesingen av den generelle delen sammen. Noe av det viktigste for denne studien av læreplanverkene, er den generelle delen av L97 som fremdeles henger igjen i K06. Dette dokumentet er det som binder læreplanene sammen med sine formuleringer om hvordan eleven skal strekkes gjennom møte med inntrykk som skal utvikle dem til å bli syv forskjellige, men også ett helt menneske.

Det meningsseekende menneske

Fokuset her er på det seekende mennesket. Det kan være en seeken etter religion, livssyn, likeverd eller verdighet. I dette avsnittet kommer den kristne formålsparagrafen for skolen til syne. Vår tradisjon og tro er med på å binde oss i sammen med ukas og årets rytme og høytider og hvor de nasjonale særdragene kommer frem igjennom begrep, bekjennelser, omgangsformer og musikk. (L97:17) Musikk er her med som et sosialt bindende element som holder den norske tradisjon og tro samlet, men også at den binder oss sammen med andre folkeslag. ”For møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir oss både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon.” (L97:19) Det er opparbeiding av egenskaper som gjør oss gode til å arbeide med forskjellige mennesker og kulturer som utdanningen står for. Musikken er et viktig medium her, for ved å kjenne sin egen kulturelle identitet så kan du være mer sikker på deg selv og da kan det være enklere å åpne seg opp for samhandling og samarbeiding med ukjente elementene, som er viktige egenskaper for å lykkes. Her er det musikkens sosiale funksjon som kommer til syne. Musikken skal få oss til å reflektere over oss selv, og være med på å lage ritualer, noe som utelater musikkens autonome aspekt.

Det skapende menneske

Første mål for utdanning er utvikling (L97:21) Barn utvikler skapende evner ved å imitere voksne og utvikle evner til å tale, skrive, tenkte, handle og føle. De skapende evnene kan komme til syne ved å frembringe nye estetiske uttrykk; i malerkunst, musikk, bevegelser og ord. Det vises selvfølgelig også gjennom å utvikle rutiner,

maskiner, arbeid og forskning, men det er det kreative, musikalske skapende menneske jeg er på jakt etter i læreplanen.

I følge L97 finnes det tre tradisjoner for tilegnelse av denne kunnskapsformen. Den første er praktisk virke og læring gjennom erfaring. (L97:22) Her er det den tause kunnskapen, det som sitter i hendene og formidles i bruk av kunnskapen, som blir formidlet. Et instrument må læres å spille på, genre og uttrykk må læres. Man kan ikke forklare teoretisk hvordan man spiller uten å vise det for personen som skal lære det.

Den andre tradisjonen møter elevene gjennom teoretisk utvikling som er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning. (L97:23) Dette er da en mer vitenskaplig tilnærming enn mester/svenn-metoden. Ikke bare læres det å spille med forskjellige uttrykk, det læres også opp i sjangerforståelse og teori.

Den siste tradisjonen er den kulturelle tradisjonen som er knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn. Dette kommer til uttrykk i idrett, kunst og håndverk, språk og litteratur, i teater, sang og dans. Her sier L97 at elevene må utvikle ”gleden ved det vakre.” Et uttrykk som jeg skal problematisere og greie ut om senere. Målet her er å ”erfare det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse.” (L97: 23) Øvelse av ferdigheter skal gi mestring som igjen skal gi dem et møte med et uttrykk som beveger. Den kritiske sansen og skjønn skal også utvikles i møte med tradisjonene. Å kunne bedømme kvaliteten på et arbeid krever faginsikt. Å gi tilbakemeldinger til hverandre, og sette ord på det de mener er med på å skape bevisstgjøring i faget. L97 mener at i møte med disse tre forskjellige tradisjonene skal det fremmes ”en harmonisk personlighetsutvikling” hos elevene. (L97:24)

Videre står det at ”undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt.” (L97:24) Elevene skal læres opp til å tenke selv og ikke la andre bestemme hva man selv skal mene og tro, men ta avgjørelser basert på skjønn og kunnskap i praksis.

Det arbeidende menneske

Dette mennesket handler i stor grad om hvordan teknologien har påvirket kulturen vår opp igjennom tidene, og hvordan vi må tilegne oss kunnskaper som kommer med utviklingen. Her skal læreren vise seg som en mentor som kan sitt fag og hjelper de unge til å omsette erfaringer til innsikt. Læreren er en del av sin kulturarv og skal hjelpe

elevene til å åpne seg for denne kulturarven. Dette kan relateres til Bourdieus forståelse av et felt. Læreren skal være en representant for dette feltet og skal utvikle elevene til å inneha den kapital som gjør at feltet blir opprettholdt.

Et viktig poeng er at "[...] aktive formidlere trenger gode hjelpemidler. Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet." (L97:33) Det sies her at god undervisning er avhengig av gode ressurser. Dette kan da overføres til musikkfaget, hvor god musikkundervisning trenger gode instrumenter, utstyr og et godt klasserom å ha undervisningen i. Trekker man tråden enda lengre, så er det beste hjelpemiddelet for musikkundervisningen en god lærer. Altså vil en god musikkundervisning være avhengig av en god lærer.

Det allmenndannede menneske

"Det allmenndannede menneske skal utvikle felles forståelse og fortolkning innen et samfunn for å danne referanserammer på tvers av ulike tradisjoner." (L97:36) Dette skal til for å gi et godt basiskunnskapslag i en felles forståelse av kulturen. I den generelle delen er det dette mennesket som har størst referanse til Bourdieu. Skolens skal være med utvikle et godt dannet menneske noe en kan knytte til Bourdieus tanke om å ha høy sosial kapital. Det er den *rette* smak, de *rette* holdningene og de *rette* verdiene som skal læres. Det allmenndannede menneske nærmer seg en bourgeois måte å tenke menneske på, som en borger i overklassen. Dette mennesket blir seinere en sentral av analysen av en av musikk lærerne jeg har intervjuet.

Det samarbeidende menneske

"En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem." (L97:40) Unger og ungdommer er ikke på skolen 100% av tiden de er våken. De har andre interesser og noen er kanskje med i forskjellige organisasjoner. Elevene bli påvirket av miljøet som er rundt dem og blir, bevisst og ubevisst, influert av det de møter. Her er det, i følge L97, skolens jobb å finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper. (L97:41) Dette å være en motkultur i kulturen kan være en vanskelig oppgave. Elevene skal få dyrke sine interesser og engasjement, og sterke meninger er jo bare bra at elevene har, så balansegangen mellom

å anspore dem i forhold til *det rette* og stødige vise dem vei, kan være en vanskelig sak. Hvor grensen går er en debatt man kan ta. Den andre debatten er hvordan definere hva som er en bra kultur. Dette henviser igjen til det allmenndannede menneske og Bourdieus kapital.

Det miljøbevisste menneske

Denne delen av læreplanens menneske har etter min mening liten relevans for selve musikkfaget. Hovedtemaene her handler blant annet om økologi og bærekraftig utvikling. Siden jeg ikke finner noe relevant her, går jeg fort videre til neste mennesketype.

Det integrerte menneske

Dette avsnittet handler om det å ikke være enten det ene eller det andre, men ha innslag av begge deler. Det høres litt diffust ut, men eksempler på dette er når læreplanen tar opp at vi skal videreføre vår kulturs arvegods samtidig som man må stikke ut egen kurs. Man skal tro på den sterkeste rett, men også gi styrke til å stå alene. Man skal bli selvstendig og uavhengig men også utvikle evne til å jobbe i lag. Man skal kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag, og man skal også åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster. Vi må åpne sansene for de mønstre som har festnet seg som tradisjoner, i alt fra musikk til byggekunst, men også ha fantasi til å tenke nytt og evne til å bryte opp. (L97:50) Det integrerte menneske skal altså utvikle egne evner og meninger, men på samme tid være åpen for at alle er ikke som oss. Vi skal utvikle toleranse for at andre har et annet utgangspunkt enn oss og være bevisst på dette. I musikkfaget har den musikalske bagasjen mye å si for prestasjoner i faget. Ikke alle har like godt gehør og kan synge rent, ikke alle har samme musikksmak og ikke alle har samme rytmesans. Dette mennesket tar høyde for at vi skal ta hensyn til variasjoner som finnes i samfunnet, samtidig som man må utvikle seg selv fra der man selv står.

Språk og formuleringer

Språket i den generelle delen er rikt. Med det mener jeg at mange av formuleringene er åpne og kan være gjenstand for tolkninger.

Øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats. Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnene til å uttrykke følelser, kan oppnås i både lek og virke, i glede og alvor. (L97:23)

Dette avsnittet her har et stort innholdsspekter og kan analyseres på mange måter. Man kan for eksempel se på hvilke kunnskaper læreplanen prioriterer i arbeid med kunst og sport; for eksempel at det ikke prioriterer det autonome i utførelsen, men heller en heteronom tilnærming. Man kan også se på formuleringer som ”øvelse av følsomhet” og ”evnene til å uttrykke følelser” som ting man skal øve seg opp i gjennom lek og virke. Hvordan man skal gå frem for å gjøre nettopp dette står ingenting om, bare at det skal gjøres.

I den generelle delen finner man mange ord som er åpne for tolkninger; *glede, verdi, opplevelser, mestring, lære, det vakre*, osv.

Varkøy reagerer særlig på uttrykket ”Gleden ved det vakre” som formulering i fagplanen. (L97:23) Han gjør en retorisk ekskurs om nettopp dette uttrykket. (Varkøy 1997:130) L97 er som tidligere nevnt et forpliktende læreplandokument, så da virker det rart at to så upresise ord blir benyttet. Hva som er definisjonen på ”glede” og hva er ”vakkert” er ikke lett å definere.

Hvis man tar utgangspunkt i musikk og menneskets følelsesliv og sier at begge er rike på følelser, så stiller kan man stille spørsmålsteget på hvorfor er det kun glede og det vakre man skal oppleve. Glede er et ord som blir forbundet med blant annet behag, nytelse, lykke, trivsel, meningsfylde, harmoni, behovstilfredsstillelse, mestringsglede, osv. Aristoteles mener at glede betyr lykke, som igjen koblet til mennesket opplever glede ved å fungere på sitt beste. Bourdieu snakker om forskjellige krav til kunst i forhold til klasse.

[...] den folkelige kunstoppfatningen er funksjonell og realistisk, dvs. at musikken skal vekke umiddelbart behag og glede – den skal være positiv og nyttig. Mot denne oppfatningen står elitens kunstforståelse, hvor f.eks. moderne kunst aldeles ikke alltid handler om å vekke glede. (Varkøy 1997:132)

Følger en resonnementet kan en se at den vakre musikken frembringer glede, men hva den ikke-vakre kunsten frembringer står det ingenting om. All kunst elevene møter på er

ikke alltid vakker, eller ment å være vakker. Skal en tolke læreplanen, så har ikke denne kunsten samme verdi som den vakre. Foruten glede, så har mennesket et stort spekter av følelser. Den generelle læreplanen nevner ikke noen av disse andre følelsesaspektene, som kan være vel så nyttig for et menneske å bli kjent med. Hva som er stygt og hva som er vakkert er som regel situert i forhold til klasse, miljø og tidsepoke. Hele utsagnet i L97 virker som er hentet fra antikkens tro på skjønnhetens etiske makt. Ved omgang med skjønn musikk skal elevene nærme seg *katharsis* – renselse. Det er et kjent begrep i musikkterapeutisk arbeid, nemlig å få utløp for sine følelser gjennom musikken. (Ibid 1997:36)

Man kan altså se på formuleringene i den generelle delen av læreplanene som noe upresise, og fulle av ord som er vanskelige å definere. På en side gir dette planen en åpenhet, hvor det er et stort rom for tolkninger i forhold til egen lesning. Men på den andre siden kan denne upresisheten skape forvirring og debatt om hva læreplanen egentlig uttaler.

Legitimeringsaspekter

Den generelle del inneholder en del forskjellige legitimeringsgrunner for musikk. Varkøy har sammenlignet disse gjennom de forskjellige lærerverken som har vært og laget en oversikt over de punktene som er gjeldende i stor eller mindre grad for musikkplanene. Punktene viser hva som har ligget i bunn for legitimeringen, men de er ikke konstante og vektingen forandres fra læreplan til læreplan. Dette kan sees i sammenheng med forskjellige syn på menneske, samfunn og musikk som stadig er i utvikling. Hva som er det rådende ”synet” er den kampen mellom ulike aktører i samfunnet og kampen om doxa som bestemmer. (Broady og Palme 1989:194)

1. Musikkens mulighet i personlighetsdanningen,
2. musikkens mulighet med hensyn til den sosiale utviklingen,
3. musikkens potensielle nytte for andre fag,
4. musikk som formidling av kulturarv,
5. synet på musikk som en menneskelig uttrykksform,
6. tankene omkring barnet som skapende individ, og
7. musikkfagets muligheter sett fra en spesial-/sosialpedagogisk synsvinkel. (Varkøy 1997:141)

Som overordnede legitimeringsgrunner har Varkøy formulert disse fire retningene innen legitimeringer i skolen. Disse går igjen i de alle læreplanene, med forskjellig vektning på forskjellige punkt.

1. a) Ideen om musikken som erkjennelsesvei
 b) Ideen om musikken som dannelsesmiddel
 2. Ideen om musikkens sosialt oppdragende funksjon
 3. Ideen om barnet som skapende individ
 4. Ideen om musikkens konkrete nyttefunksjon for andre skolefag
- (Ibid 1997:144-150)

Læreplanverket av 1997

Statsråd Gudmund Hernes sto i bresjen for å få til en læreplan som erstattet Mønsterplanen av 1987. Med den nye læreplanen ble det introdusert skolefritidsordning, skolestart for seksåringer og treårig videregående opplæring for alle, hvor det ble fokusert på større faglig og pedagogisk sammenheng mellom de forskjellige utdanningsområdene, som de største ytre faktorene. (L97:11) L97 er et juridisk forpliktende lovdokument med ønske om å sentraldirigere undervisningen. (Varkøy 1997:140) Går man inn på de forskjellige fagene og ser på de enkelte temaene så vil en se at L97 er nesten i overkant detaljstyrende. Innen hvert fag, innen hver klasse, står det beskrevet hva og hvordan faget skal gjennomføres og hva elevene skal bli kjent med. Selv om detaljstyringen er høy, var det fremdeles plass for at den lokale læreplanen skulle påvirke skolehverdagen. Temaer og faglige områder innen faget fikk mer oversiktlige sammenhenger fra 1.klasse til 10.klasse, siden det sto fortløpende hva de skulle gå igjennom hvert trinn i hvert kapittel.

Musikkfaget

Musikk, song og dans har gjennom tidene teke opp i seg, uttrykt og formidla stemningar, tankar og kjensler ved det å vere menneske – i leik, fest og kvardagsliv. (L97:236)

L97 har hele fjorten sider om musikkfaget, noe som inkluderer tre sider hvor det blir diskutert fagets plass i skolen, arbeidsmåter i faget og strukturer i faget. Timetallet for musikkfaget blir kun slått av heimkunnskap i antall timer i løpet av 10 års skolegang,

nedad. 1.-7. har 380 timer musikkundervisning, noe som tilsvarer ca 54 timer pr. årstrinn gjennom hele barneskolen. I ungdomsskolen har de 114 timer til rådighet fra 8. til 10. klasse, noe som tilsvarer 38 timer musikkundervisning pr. årstrinn.

Fagets plass

Under overskrifta ”Faget sin plass i skulen”, som jeg ser på som L97s legitimering av musikkfaget i skolen, er det de praktiske sidene ved faget som blir fremhevet. En skal ikke bare være skapende, men også motagende, noe som skal komme frem ved sang, spill, dans, komponering og lytting. (L97:236) Elevene skal gi sitt musikalske uttrykk ut fra sitt eget liv og ut fra egne forutsetninger, noe som stemmer overens med L97 og skolens mål om enhetsskolen og tilpasset undervisning for alle elever, og også det integrerte menneske. (L97:58) Musikkynet i kapittelet her er basert på lekning, oppdaging, å synge, å spille, å danse, å komponere og å lytte, noe som er rettet mot de praktiske aspektene i faget. Og igjennom disse aktivitetene skal de ”[...] oppleve, bli kjende med og forstå musikk både som kunstnarleg uttrykk, som samfunnsuttrykk og som samværsform.” (L97:236)

L97 forsvarer at faget skal både gi musikalsk og kunstnerisk forståelse, i tillegg til at det skal gi elevene opplæring i ”samhandling og samvirke, trivsel og kontakt som skapar tilhørsle og identitet” (L97:236) Her kan en se at fagets plass i skolen fremstår som både et rent musikalsk oppdragene og musikalsk utviklende funksjon, men også at det bidrar til opplæring til samarbeid og samhandling med elever og samfunnet rundt.

Flere av Bourdieus kapitaler gjør seg gjeldende her, blant annet den kulturelle kapitalen. For å styrke et lands kulturelle kapital skal det brukes oppdragelse og utdanning som et viktig ledd i prosessen. (Bourdieu & Waquant 1993:246)

Arbeidsmåter

Læreplanen sier at arbeidsmåtene ”for musikkfaget er prega av aktivitetsformer der ein legg stor vekt på utforskning, skaping og formidling”, noe som gjør at ferdighetsutviklingen hos elevene er i fokus. (L97:236) Avsnittet med arbeidsmåter for musikkfaget er delt inn i de tre delingene man har for skolen: Småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Jeg skal kun se på ungdomstrinnet, siden det er den delen av faget jeg fokuserer på igjennom oppgava.

Læreplanen sier gang på gang hvor viktig det er med å ta vare på ungdommens egne musikkvalg og åpne for større åpenhet rundt disse valgene. Det påpekes også at hvis noen av de beste elevene, som gjerne kan være utøvere i sin stil kan være en god lærer for andre elever. (L97:237) Her ser vi tydelig at læreren skal jobbe med å inkludere elevene og benytte seg av de styrkene som elevene kan inneha. Læreplanen er såpass ydmyk i forhold til elevenes interesse for faget, at lærerne skal la elevene være med å velge ut lærestoff i forhold til de rammene hovedmomentene i faget gir. (L97:237)

At elevene har interesser for musikk skal som tidligere nevnt hentes frem og brukes som en ressurs i klassen. Foruten egen interesse skal organisasjoner og lag utenfra skolen være med å stimulere elevene. Kor, korps, band, musikk- og dansegrupper, Rikskonsertene, spelemannslag og dansemiljø er noen av de stedene læreren kan hente inn ressurser sånn at elevene får kjennskap til et bredt spekter av sjangre.

Dette kapittelet gir kun innspill på hvordan å få ideer til å drive med musikkundervisningen på de forskjellige skoletrinnene. Det er bare forslag til forskjellige instanser en kan ta kontakt med og benytte seg av, men innebærer også generelle syn på hvordan faget skal gjennomføres. ”Gjennom heile opplæringa skal ein leggje stor vekt på gode og fleksible modellar for organisering.” (L97:237) Fleksibilitet og variasjon i samarbeid med elevene er det gjennomgående for teksten her, noe som gir innspill til lærere hvordan de skal gjennomføre faget, men det gir også en del føringer på hva og hvordan en skal gjennomføre temaer. Dette kan se ut som et innslag av den detaljstyringen L97 er kjent for.

Strukturen i faget

Målet og hovudmomenta i musikkfaget byggjer på aktivitetsformene musisere, danse, komponerer og lytte, og erkjenningssformene å oppleve og forstå. (L97:237)

Gjennom å utføre aktivitetsformene skal en oppleve og forstå. Å drive på med musikk binder, i følge L97, sammen dikotomien mellom kropp og sinn, følelsesliv og intellekt, og faget skal sees på som praktisk og teoretisk, sammen med det vitenskaplige og det kunstneriske. Grunnlaget for opplevelse og forståelse er de praktiske sidene ved faget. (L97:238) L97 sier her eksplisitt at en teoretisk tilnærming til faget ikke vil gi det samme utbytte som praktisk arbeid med faget.

Beskrivelsen av aktivitetsformen ”å musisere” og ”å lytte” er begge prega av positive formuleringer: ”song og spel med meining og glede.” og ”grunnleggjande for å kunne ha glede av musikk”

Musisere henspeiler seg på de praktiske sidene ved et musikeryrke. Formuleringene på hva det vil si å musisere, er vide. Det er ikke kun å spille og synge, men også det som ligger i retning av sang og spill, så lenge det da er gjort med mening og glede.

Danse blir her sett på som en naturlig del av det musikalske uttrykket, hvor helhetsforståelsen for faget er sentralt. Dans er også nevnt i kroppsøvingsfaget og er en egen del av dette faget på ungdomstrinnet. Teksten her er preget av et kulturelt syn på dans.

Dans er ein sentral kulturaktivitet og kulturformidlar både i eit lokalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Dansen gir høve til estetiske opplevingar, skapande verksemd og forståing av rørslekvalitet. (L97:263)

I læringsmålene for kroppsøvingsfaget heller formuleringen mot danseteknikker og dans som treningsform. Dans opplever her et skille mellom to forskjellige fagområder med sine vektinger.

Komponere er den delen i faget hvor elevenes egne uttrykk kommer best til syne gjennom musikalske uttrykk og form. Dette skjer i skapelsen av egne musikk- og danseuttrykk, gjennom improvisasjon og arrangering. (L97:238)

Lytte er vel den aktiviteten som er mest fysisk passiv av de nevnte. Opplevelsesdimensjonen er et sentralt mål innen denne aktiviteten. Og målet er å ”kunne ha glede av musikk og for å kunne orientere seg i musikkverda” via lytting og utvikling av gehør. Elevene skal utvikle sosial kapital, hvor de skal bli fortrolige med ulike former for musikk, samtidig som de skal utvikle skjønn og ”evna til å oppleve musikk som kunst”. (L97:238)

Mål for ungdomssteget, 8.-10. klasse

Nok en gang presiserer læreplanen at målet for undervisningen er å musisere, danse, komponere og lytte før hovedmomentene for faget nevnes. Men denne gangen tas det opp litt mer spesifikt for hva som er i fokus for ungdomstrinnet. Elevene skal ta større ansvar for å det organisatoriske rundt konserter og framføringer, oppøve evne til å vurdere og korrigere egne komposisjoner og øve seg på å benytte kritisk sans og skjønn innen lytting. L97 gjør altså en presisering på hvor langt i prosessen med å skape den

sosiale kapitalen elevene skal ha kommet. De gjør altså et diskursivt grep for å samle elevmassen på et felles nivå på landsbasis.

Jeg vil ikke gå mer inn på hva som er de konkrete arbeids- og læringsmålene for ungdomsskoletrinnet, men heller se på formuleringer og språkbruk her.

Innen hvert tema står det at ”I opplæringa skal elevane” og så kommer punktene nedover. (L97:246) Disse punktene er interessante å se på, da presiseringen av og til er litt diffus. Det finnes to typer formuleringer her. Den ene måten å formulere på er ganske kunnskapsrettet. Elevene skal *lære, planlegge og fremføre, musisere og danse, undersøke, komponere, studere*. Mens den andre formuleringen er svakere formulert og kan oppfattes litt vag: *øve seg i, møte, bli kjende med, arbeide med, utforske, vurdere, leike med, lære om*. Her ser en at graden av kunnskapsnivået og eksakte læringsmål er forskjellig representert. Sammenhengen mellom vage kunnskapsmål og læreplanens rolle som et lovdokument har nok gjort at de enkelte kunnskapsmålene har blitt gjort om fra å være eksakte til å være formulert slik: ” – få kjennskap til eit breitt repertoar av songar, annan vokal aktivitet og dansa, slik at dei kan musisere saman med andre med innleving og musikkglede.” (L97:248)

Målene for musikkfaget er som her vist definert ganske upresist, med stort rom for tolkning. De fleste punktene under de forskjellige arbeidsmålene er formulert slik at elevene skal bli kjent med og øve seg i, uten at det står formulert at de skal *kunne* noe av dette. Planen gir på en måte gode føringer til musikk læreren ved å si hvilke temaet som skal tas opp, men planen er på samme tid ganske vag på hva læreren skal lære elevene.

Kunnskapsløftet 2006

I 2006 gjennomførte Kunnskapsdepartementet et skifte i læreplan for skolen. De beholdt den generelle delen av L97, mens fagene fikk en oppussing. Det nye for Kunnskapsløftet er at alle fag skal inneholde kompetansemål etter 2., 4., 7, og 10.klasse. Fagene skal også inneholde de fem grunnleggende ferdighetene: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. (K06:2)

I flere fag, utenom musikk, ble planen gjeldene for ikke bare grunnskole og ungdomsskole, men også videregående skoler. Musikk er en av de få fagene som fremdeles ikke er obligatoriske på videregående trinn. I og med at den generelle delen

ble videreført til den nye læreplanen så fokuseres det fremdeles på det syvdelte menneske, noe som jeg kommer tilbake til etter hvert. Jeg skal nå først gjøre en lesing av musikkplanen i Kunnskapsløftet før jeg ser på forskjeller og likheter i planene.

K06 har satt av 8 sider til musikkfaget med overskriftene *Formål med faget*, *Hovedområder i faget*, *Timetall i faget*, *Grunnleggende ferdigheter i faget*, og til slutt, *Kompetansemål i faget*.

Formål med faget

Første del av kapittelet om fagets formål består av legitimering av musikk på en generell basis og starter så enkelt som å si at:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur. (K06:100)

Foruten å påpeke at musikk er noe som påvirker alle, brukes det referanser til musikkterapeutiske teorier som strekker seg helt fra antikken. *Katharsis* er et begrep pytagoreerne brukte om musikkens egenskap, noe som betyr *renselse*. De trodde det fantes et bindeledd mellom musikk og sjelsliv, og at musikken hadde makt til å rette opp i sjelens balanse og harmoni. (Varkøy 1997:21)

Videre i læreplanen står det at elevene skal gis et grunnlag for å oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykket. Faget skal ha en allmenndannende funksjon hvor altså det ikke er selve musikken som er i sentrum, men musikkens egenskaper utover det musikalske.

I avsnittet om musikkopplevelse påpekes det at

[...] musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen. (K06:100)

Her ser en tydelige referanser til Swanwicks inndeling av måter å ha kunnskap om musikk på. *Kjennskap til musikk* kan oversettes som *knowing that*, og *kunnskap om musikk i* kan oversettes som *knowing this*. Dette er to formuleringer som viser forskjell på påstandskunnskap og førstehåndskunnskap. (Swanwick 1994:15-16)

I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg. (K06:100)

Her sier Kunnskapsløfte at en skal balansere mellom musikkfagets sosialt oppdragende vesen mot det å perfektionere sin egen musikalske kunnskap, noe som støtter tanken om at det autonome skal settes opp mot det heteronome. (Varkøy 1997:124)

I andre halvdel av kapittelet om fagets formål fortsetter legitimeringen av musikk, men her med fokus på musikkfaget i skolen.

Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (K06:100)

Slik det står formulert her virker det som fagets viktigste egenskap i skolen er å bidra til en fellesskapsfølelse, samtidig som individet får mulighet til selverkjennelse. Hvilke type opplevelser det er snakk om er ikke nevnt, noe som gjør at faget åpner seg opp for alle følelsesaspekter. Faget skal først å fremst gi elevene muligheten til å uttrykke seg og oppleve.

Det som er nevnt av dans utgjør ca ei linje i planen. *Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer.* (K06:100)
Dans har på en måte blitt redusert til en bisetning i planen, men på den andre side er det formulert slik at dans er en selvfølge i musikkfaget.

Sjangerbredde og musikalsk mangfold er også viktige elementer i den nye planen, noe som viser at skolen skal være inkluderende i et multikulturelt syn. Målet er at musikken skal medvirke til

[...] positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. (K06:100)

Her kommer tydelig musikkens utenommusikalske egenskaper til sin rett. Det er ikke bare musikken i seg selv som skal læres, men også politikk og sosiologien rundt musikkens betydning skal komme frem. Det allmenndannede menneske som er nevnt i den generelle delen kommer frem her. Elevene skal læres opp i å bli et dannet menneske som har kjennskap til hvordan samfunnet virker og videreføre dette. (L97:35) En kan se dette som et ledd i å opparbeide den kulturelle kapitalen i landet, gjennom rett danning og utdanning. (Bourdieu & Waquant 1993:246)

Videre nevnes de forskjellige musikktypene som skal bli representert i musikkrommet, i noe vel åpne og generaliserende båser: *Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget.* (K06:100) Det jeg kanskje savner her er en problematisering av hva som skal presenteres innen de forskjellige sjangrene, da utvalget innen forskjellige representasjonene er såpass store.

Et poeng som planen legger frem er at alt av kunnskapene innen musikk elevene har utenfor skolen bør tas i bruk i faget, samt samarbeid med utenforstående profesjonelle musikere og kunstnere. På en side er dette et positivt punkt som gjør at elever får vist hva de kan, pluss at møte med profesjonelle kan både være inspirerende og lærerikt. På den andre side ser det ut som om at faget har innsett sine begrensninger, og trenger den hjelp det kan få for å oppfylle målene til musikkfaget.

Hovedområder i faget

Kunnskapsløftet har delt faget inn i tre hovedområder som skal vektes likt i alle ti årene med musikkfag. Det først området er *musisere*. Her er det musikkopplevelsen som står i fokus, sammen med øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling. Det er musikkens grunnelementer (*puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form*) det skal øves opp i for å kunne nemlig musisere og igjen oppnå en estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. (K06:101) Det er Swanwicks førstehåndskunnskap, og Nielsens arsdimensjon som skal øves opp i dette hovedområde. (Swanwick 1994:16), (Nielsen 1994:115)

I neste hovedområde, *komponere*, er også her musikkopplevelse i fokus. Men her er det da sammen med musikalsk skaping innen musikk og dans. Her skal en bruke musikkens grunnelementer sammen med stemmen, lydbehandling og bevegelse. Foruten selve komponeringen omfatter det denne delen også musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer. (K06:101) En kan tydelig se en balansegang mellom Nielsens arsdimensjon, og scientiadimensjon, i og med at det verken er sanseløs musisering eller rent musikkteoretisk. (Nielsen 1994:115)

Det siste hovedområdet er *lytting* hvor, foruten musikkopplevelse, refleksjon er i faglig fokus. Her skal en også bruke musikkens grunnelementer, men her som et verktøy for å få kjennskap til, og bli fortrolig med ulike former for musikk. (K06:102) Innunder dette

hovedområde er det den teoretiske musikkorienteringen og musikk sosiologien som kommer frem. *Scientiadimensjonen* herfra skal være med å skape dybde og perspektiv på arbeidet med musisering og komponering. (Nielsen 1994:115)

Som det er flere ganger påpekt i dette avsnittet i Kunnskapsløftet utfyller disse tre hovedområdene hverandre i en helhet. *Måloppnåelse på ett område utvikler samtidig kompetanse på de andre.* (K06:101)

Inndelingen av faget på denne måten her minner meg om Adornos tanker om musikkpedagogens oppgave om å fremme elevenes indre musikalske forestillingsevne ved a) *selvstendig utøvelse av musikk* b) *lytting til musikk* og c) *analyse av musikkverker.* (Varkøy 1997:74) Adornos *utøving* kan kobles til K06s *musisering* og *komponering* og Adornos *lytting* og *analyse* som læreplanens *lytting*.

Timetall i faget

Den neste overskriften i K06 er om timetallet i faget. Dette skal jeg ta opp senere, men jeg nevner kjapt at musikkfaget er tildelt disse timene: 1.-7.årstrinn får 285 timer, mens 8.-10.årstrinn får 85 timer. Det er viktig å merke seg her at timetallet er oppgitt i hele timer, mens skoletimene varer kun 45 minutter.

Grunnleggende ferdigheter i faget

Det nye i K06 var at alle fag skulle ha kompetansemål innen fem forskjellige ferdigheter. Disse ferdighetene er de samme for alle fag, bare ulikt definert.

Å kunne uttrykke seg muntlig. Her gjelder ferdigheter innen sang og komponering med stemmen, men også å kunne uttrykke meninger og refleksjoner.

Å kunne uttrykke seg skriftlig. Læring av notasjon og nødvendige nedskrivingsmetoder for musikk og dans.

Å kunne lese. Å kunne lese og forstå ulike musikalske uttrykk og notasjoner. Foruten praktiske kunnskaper blir også evnen til konsentrasjon nevnt her.

Å kunne regne. Å finne mønstre og variasjoner. Beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk.

Å kunne bruke digitale verktøy. Her er det snakk om å kunne bruke musikkteknologisk kompetanse til å bruke musikkprogrammer på data. Sette sammen lyd og manipulere lyd til egne komposisjoner. Her kommer også kildekritikk og kunnskap om opphavsrett frem.

At det disse grunnleggende ferdighetene skal være gjeldene for alle fag kan sees på som en måte å gjøre alle fag like viktige på. På den andre side kan en se at musikkfaget blir redusert til å passe inn i kriterier som egentlig er basert på noen av basisfagene, nemlig norsk, matematikk, IKT. Et grep i planen om at Kunnskapsløftet, ikke bare er et løfte om bedre kunnskap, men et løfte, et grep for å utvikle bedre/mer kunnskaper.

En kan se dette som et av de tydeligste tegnene på at Kunnskapsdepartementet styrer skolen, og dermed skolediskursen i en bestemt retning. K06 blir da en ytring som har stor påvirkningskraft i diskursen rundt skolen. (Neumann 2001:18) Den nye læreplanen er jo også en innspill for å forandre skolens sosiale kapital ved å fokusere på andre elementer og grunnlag enn før. (Bourdieu & Waquant 1993:246)

Kompetansemål i faget

Kompetansemålene kommer, som tidligere nevnt, etter 2., 4., 7., og 10., årstrinn hvor kompetansemålene er skrevet etter hovedområdene i faget, nemlig *musisere, komponere* og *lytte*. Jeg skal på samme måte som i kapittelet om L97, ikke fokusere på kompetansemålene etter 10. årstrinn, men heller på formuleringene som blir brukt her.

Hvert kompetansemål starter med setningen *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*, så kommer selve innholdet punktvis nedover. (K06:106) I motsetning til L97 som var et lovdokument, er ikke K06 dette. At K06 ikke er et lovdokument gjør at innholdet ikke kan etterprøves og følges hvis elevene, mot formodning, *ikke* har oppnådd kompetansemålene. Det medfører at de formuleringene som blir brukt her er noe mer bastant enn tidligere. At elevene *skal kunne* viser at dette er faktiske mål de skal kunne gjøre rede for eller skal lære å kunne bruke. Ser jeg videre på formuleringene for hva eleven skal kunne, så er det noen ord som går igjen: *skal kunne bruke, skal kunne velge uttrykke, skal kunne gjøre rede for, skal gjenkjenne og benevne, skal kunne skape*, for å nevne noen. (K06:106) Dette er formuleringer som virker konsise og absolutte.

Planen for musikkfaget inneholder ikke spesifikt materiale i undervisningen, slik L97 gjorde. Det står ingen forslag på hva som skal gås igjennom av temaer. Det som blir fokusert på er hvilke oppnådde kunnskaper en skal sitte igjen med etter endt 10.klasse.

Dans

Dans har forsvunnet nesten helt ut fra musikkfaget i K06. Det eneste stedet det står oppført i kompetansemålene er under *komponere*. Her skal elevene *skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter*. (K06:106) Noe som i bunn og grunn er en veldig åpen formulering. Det er kroppsøvningsfaget som har overtatt den største delen av dansen. Dansen har to hovedområder kroppsøvningsfaget. Enten som *idrettsaktivitet og dans*, som omfatter *bevegelseslek, skapende og utøvende dans*, eller *idrett og dans* som omfatter *deltagelse i og framføring av danser, både egenproduserte og danser fra ulike kulturer, deriblant ungdomskulturene, er en del av det*. (K06:114)

Musikk i K06 og L97

Jeg har nå gått igjennom musikkplanene for både K06 og L97. Grunntemaene i musikkundervisningen er mye det samme, mens formuleringene og selve innholdet skiller dem fra hverandre. Jeg skal se på kompetansemålene/hovedmomentene for 10.klasse i begge læreplanene.

Musisere

I L97 heter overskriften ”*Musisere og danse*”, mens i K06 har dansebegrepet forsvunnet. Dans ble som tidligere nevnt flyttet over til kroppsøvningsfaget. Videre nevner L97 *sangen* som et viktig tema, noe som K06 faktisk ikke nevner som en eksplisitt aktivitet. K06 bruker heller samlebegrepet *musisere* for all musisk aktivitet. Når det gjelder formuleringer i selve teksten sier L97 at elevene skal *få kjennskap til, skal samarbeide om, øve seg i og arbeide med* de forskjellige aktivitetene innen musiseringen. K06 sier på sin side at *elevene skal kunne bruke, øve inn og fremføre og bruke om musiseringen*.

Komponere

L97 mener at elevene skal utforske og leike, øve seg i, vurdere og ta i bruk, og studere korleis om hvordan arbeide med komponering. (L97:249) Det er leken med musikk som står i fokus her. I sterk motsetning til dette sier K06 at elevene skal kunne improvisere, notere, skape, bruke og gjøre rede for, noe som er mer knyttet til seriøs jobbing med faget. (K06:106)

Lytte

L97 formulerer seg slik at elevene skal *øve seg i, lære om og bli kjende med* de forskjellige elementene. (L97:249) K06 sier igjen at elevene *skal kunne gjenkjenne og beskrive, diskutere, uttrykke og formidle og gjøre rede for* temaene innen lytting. (K06:106)

Trekker en litt tråder her, ser en at L97 baserer sine mål på at elevene skal ha kjennskap til de forskjellige temaene, de skal leke og øve seg i de og studere hvordan det er å drive med musikk. Formuleringene som blir brukt viser at eleven skal være en nysgjerrig elev som utforsker musikkfaget. Ser en på K06 sine formuleringer er det mye snakk om at elevene *skal kunne* de forskjellige temaene. I motsetning til det lekprega som L97 legger frem, ligger det noe mer seriøst over formuleringene til K06. Det går fra å være et fag basert på nysgjerrighet til et fag basert på profesjonalitet og seriøsitet.

Mens L97s innhold og formål i faget kunne bli forklart innen et ”hva, hvordan, hvorfor” – skjema (et skjema ofte brukt i praksis på lærerhøgskolen for å få studentene til å tenke reflektert), så kan en sette K06 inn i et ”hva, hvorfor” – skjema. Men dog ikke et konkret ”hva” heller. I *Kompetansemål* for musikkfaget står det hva elevene *skal kunne*, men hvordan en skal nå målene er ikke formulert. (K06:106) Det forventes å legge opp en lokal læreplan i de forskjellige fagene som skal være mal for innhold i faget. Det nærmeste man kommer et ”hvordan” er i *Grunnleggende ferdigheter* i faget. (K06:102-103) Selv dette er en integrert del av kompetansemålene. Disse er for å sikre utvikling av basiskunnskapene som de grunnleggende ferdighetene er utviklet fra. Skjemaets ”hvorfor”, som i hvorfor man har musikk, kommer tydelig fra igjennom musikkfagets innledning, *Formål med faget*.

Den generelle delen som to forskjellige tekster

En tekst kan leses ut fra mange ståsteder. For å kunne lese en tekst må man ikke bare kunne lese, man må også vite hvor, når og hvorfor teksten har blitt skrevet. En må se teksten som en ytring gjort i en diskurs. (Neumann 2001:38) Da vil den generelle delen være en ytring da den ble utgitt i sammen med L97, mens den vil være en annen type ytring da den kom ut med K06.

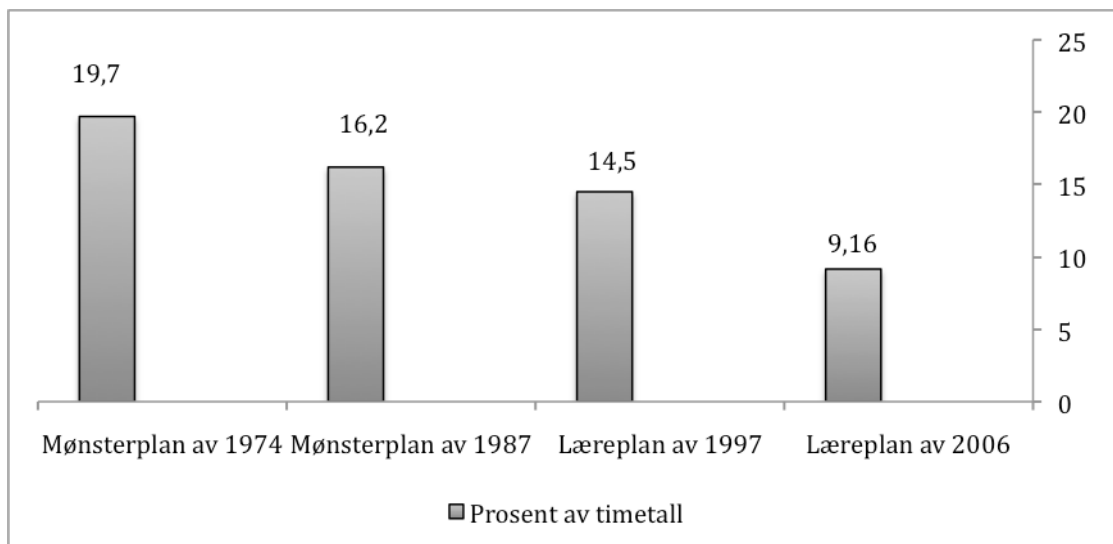
I L97 henger den generelle delen tydelig sammen med resten av læreplanverket. Det var slik den var konstruert, som en helhet. Det helhetlige menneske som ble beskrevet i den generelle delen kom til syne i mål for fagene og for hovedmomentene i faget. I K06 er det en tydelig kontrast på de formuleringene gjort i den generelle delen og innholdet i fagplanene seinere. Fagplanene baserer seg mer på de fire grunnleggende ferdighetene i faget, i stede for å sette mennesket i sentrum.

Timefordeling for musikkfaget

I kampen om fagets plass i skolen spiller timeantall inn. Hvor mye tid faget får til rådighet kan være med å styre hvordan faget blir utført, hva eleven lærer og hvilken status faget får. Signe Kalsnes laget i sin artikkel i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* et bilde på hvordan utviklingen for musikkfaget har gått fra 1974 frem til K06. Utrekningen for 2006 var et ledd i diskusjonen rundt den kommende læreplanen, og baserer seg på det foreslåtte timetallet. (Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2005:293)

I Mønsterplanen av 1974 utgjør musikk og forming 19,7% av det totale timetallet i skolen. I Mønsterplanen av 1987 utgjør det samme 16,2% av timetallet. I Læreplanen av 1997 utgjør musikk og kunst og håndverk 14,5% av timetallet. Så gjør Kalsnes en utregningen på hvor mange prosent fagene ville utgjort hvis timetallet hadde blitt slik forslaget for musikk og kunst og håndverk for Læreplanen av 2006, Kunnskapsløftet: 13,3%. Det forslaget gikk ikke igjennom, og timetallet ble kuttet, noe som fikk fagenes prosentandel til å gå drastisk ned. Musikk og kunst og håndverk utgjør i dag, i den nye læreplanen, 9,16% av det totale timetallet. Da kunst og håndverk er et større fag, sitter musikkfaget alene igjen med 3,31% av timetallet i løpet av løpet av hele grunnskolen. Til sammenligning utgjør norskfaget 15,5% og matematikk 12,2% av den totale summen for timefordelingen i grunnskolen.

(Kunnskapsdepartementet 19.desember.2006:2)



Timeantallet i faget har gått nedover fra læreplan til læreplan. I L97 hadde ungdomstrinnet 114 musikktimer til rådighet - til sammen 494 timer på hele grunnskolen. I K06 har de i fra 1. - 7. årstrinn 285 timer til rådighet, mens 8. – 10. klasse har kun 85, altså 370 timer til sammen. Med den nye læreplanen så består musikkfaget av $85:3=28,3$ timer pr skoleår på ungdomsskoletrinn. Det er en reduksjon på 29 timer for hele ungdomstrinnet og ca 10 timer pr trinn. Jeg påpeker igjen at dette dreier seg om 60 minutters timer, og ikke 45 minutters skoletimer.

I tillegg til å ha mindre prosentvis timetall i skolen, kom Kunnskapsdepartementet i 2006 med at 25% av alle fag kunne omdisponeres.

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Slik omdisponering av timer forutsetter at målene i læreplanene for fag ikke blir fraveket, og krever samtykke fra den enkelte elev/lærling/foresatte. Kriteriene og prosedyrene for spesialundervisning må følges dersom det er meningen å gjøre avvik fra målene i læreplanen. (Kunnskapsdepartementet 19.desember 2006)

Med denne regelen om at en fjerdedel av faget kan omdisponeres gjør det lett å undre seg over hva som vil skje med timene i musikkfaget i de tidene det nærmer seg avsluttende eksamener for basisfagene. I og med musikkfaget selv ikke har noen avsluttende eksamen etter 10.årstrinn, så kan en kanskje ane at musikkfaget er et fag det kommer til å gås utover i streben etter gode karakterer i basisfagene.

Når en tar for seg disse tallene som utgangspunkt i analyse av et læreplanverk vil en kunne se hvordan samfunnet vektlegger musikkens plass i skolen. Fagets posisjon i skolen virker svekket etter at timetallet forsvinner gradvis ut for hver læreplan som gis

ut. Senere skal jeg se på hvordan tre musikk lærere uttaler seg om faget og nettopp dette med timetallet.

Mottiltak

Jeg har nå sett litt på hva som er forandret i musikkfaget i overgangen fra L97 til K06. Jeg skal fremover se på hvilke mottiltak som skjer rundt musikkfaget hos forskjellige instanser. Jeg skal blant annet se på forskjellige uttalelser og hvilke tiltak de foreslår, eventuelt gjennomfører for å styrke faget og dets posisjon.

Musikk i Skolen

Den første organisasjonen jeg skal se på er Musikk i Skolen. Signe Kalsnes virker som styreleder her. Kalsnes er, i tillegg til å være førstelektor i musikkpedagogikk og musikkformidling ved Norges musikkhøyskole, med i referansegruppa for Den kulturelle skolesekken og i Nasjonalt råd for lærerutdanning. Som styreleder i Musikk i Skolen har hun vært særlig opptatt av å styrke de estetiske fagene i skolen og i lærerutdanninga.

Musikk i Skolen (MiS) er en av landets eldste musikkorganisasjoner, og har i over 50 år vært en viktig aktør for musikklivet i Norge. De arbeider særlig med utvikling av musikkfaget og utdanning av lærere, og ønsker å være en viktig interesse- og medlemsorganisasjon for musikkundervisning og - utdanning. (Musikk i skolen u.d.a) Som medlem i MiS får man dekket TONO-avgifter, billigere lyd- og lysutstyr, fri tilgang til musikkbiblioteker og muligheten til å søke fondsmidler til prosjekter. (Musikk i skolen u.d.b) De jobber på mange plan for å få innarbeidet den ”Kulturelle skolesekken” i skolen. De jobber også for ”Skolen som kulturarena” og ”Helhet- skole og kultur.” (Musikk i skolen u.d.c)

Musikk i Skolen arbeider på flere områder for å oppnå dette. Disse fire punktene er hva MiS presenterer som formål for organisasjonen (Musikk i skolen u.d.d):

Vi arbeider for styrking av musikkfagets plass i skolen.

Vi deltar i høringer, utredningsarbeider o.l.

Vi utvikler og utgir pedagogisk materiell på vårt forlag.

Vi arrangerer et mangfold av kurs og konferanser

Videre sier de at gjennom sitt politiske arbeid ønsker de å skape synlige resultater for kunstfagenes plass i skole, oppvekst og utdanning. Noen av målene deres er å:

- Arbeide for å styrke musikkfagets plass og rolle i arbeidet med å implementere Kunnskapsløftet.
- Arbeide for å bedre betingelsene for fagene musikk, dans og drama i videregående skole.
- Arbeide for å bedre musikkfagets status og omfang i lærerutdanningene.
- Øve politisk press for tiltak som høyner den musikkfaglige kompetansen blant lærere som underviser i musikk i grunnskolen.
- Arbeide for utvikling av kulturskolene i Norge til gode læringsinstitusjoner og kompetente ressursentre i samarbeid med grunnskole og kulturliv.

(Musikk i skolen u.d.e)

I debatten før K06 skulle formes, deltok MiS i en høringsuttalelse angående forsvar av timetallet i musikk i Kunnskapsløftet.

De politiske målsetningene og prinsippprogrammet som blir presentert på hjemmesiden til MiS kommer tydelig frem i høringsuttalelsen de sendte ut til Utdannings- og forskningsdepartementet i april 2005, hvor de forsvarer antall timer musikkundervisningen på ungdomsskoletrinnet skulle beholdes på 114 timer. Begrunnelsene de gav var mange til nettopp dette. (Musikk i Skolen 20.april 2005)

De så på antall timer og prosentandel fra tidligere læreplaner og påviste nedgangen. I L97 var musikkfaget skolens nest minste fag med sine 494 timer og 5,1% av årstimetallet, kun slått av heimkunnskap. I MiS' forslag om økning i antall timer, ville prosentandelen for faget utgjøre en enda mindre andel: 4,9%. I motsetning kommer norsk og matematikk opp på henholdsvis 22,6% og 15% av årstimetallet.

Utvikling av ferdigheter er en tidkrevende prosess som både krever kontinuitet i undervisningen og tid for elevene til å øve opp disse ferdighetene under veiledning av lærer. (Musikk i Skolen 20.april 2005:2)

MiS ser at det foreslåtte timetallet til musikk ikke tar hensyn til fagets egenart med utøving og skaping, men at det heller ser ut som det gjenspeiler et teoretisk musikkfag.

K06 sier at alle fag har et særskilt ansvar for å utvikle de grunnleggende ferdigheten: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. (K06:102)
MiS mener da at en logisk konsekvens av dette er at "alle grunnskolens fag – også

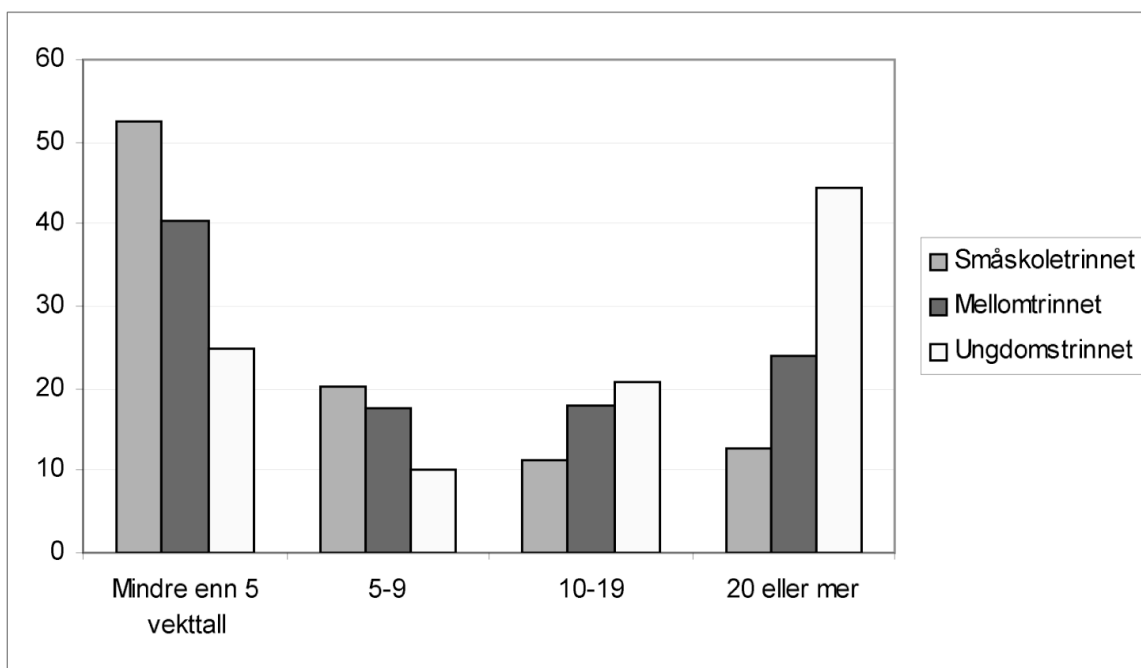
musikk – fikk sin andel av det økte timetallet i grunnskolen”. Økt faglig ansvar må følges opp med økte timeressurser. (Musikk i Skolen 20.april 2005:2)

MiS mener at en må se på at musikk og kunst og håndverk er fag der andre ferdigheter må læres som ligger utenom hovedområdene. Med nedsatt timetall kan man risikere å oppleve at ”arbeid med grunnleggende ferdigheter i noen grad vil måtte fortrenge sentralt faglig innhold”. Dette vil igjen føre til at faget vil få en instrumentell retning. Den instrumentelle retningen Kalsnes tar opp kan sammenlignes med den heteronome i Varkøy (Varkøy 1997:124) Den instrumentelle verdien er ikke negativ i seg selv, men MiS påpeker betydningen av fagets egenverdi og betydning for utvikling av opplevelsessevne og evne til å formidle tanker og følelser gjennom musikk. Musikkfaget vil på mange måter representere vesentlige bidrag til en tilpasset opplæring for alle elever gjennom å by på alternative tilnærminger til læring og utvikling av disse ferdighetene. (Musikk i Skolen 20.april 2005:2)

Lærerkompetanse

Lærerkompetansen i musikk og kunst og håndverk har et sammenheng med timetallet. I høringsuttalelsen viser MiS til en undersøkelse Bengt Oscar Lagerstrøm gjorde i 1999/2000 på vegne av Statistisk Sentralbyrå, på lærerkompetanse i grunnskolen. Her viser hovedresultatet at:

- Over halvparten av lærerne som underviser i musikk og kunst og håndverk på småskoletrinnet har ingen utdanning i disse fagene.
- 40% av musikk lærerne på mellomtrinnet og 25% på ungdomstrinnet har ingen musikkutdanning
- 40% av kunst- og håndverklærerne på mellomtrinnet, og 30% på ungdomstrinnet har ingen utdanning i kunst og håndverk.



Andel musikk lærere med grunnfagskompetanse eller mer er 10% på småskoletrinnet, litt over 20% på mellomtrinnet og ca 45% på ungdomstrinnet. (Lagerstrøm 2000:42)

At musikkfaget ikke er obligatorisk i videregående skole virker også negativt med tanke på at antall timer tilsier at skolene ikke trenger å ansette så mange musikk lærere. Å utdanne seg til musikk lærer fører da nødvendigvis ikke til at kompetansen i musikkfaget er etterspurt i skolen.

Jeg er klar over at denne kartleggingen ble gjort i 1999/2000, noe som gjør dataen litt gammel, men slik jeg ser utviklingen har gått siden da, så tror jeg nok statistikken ikke er så langt fra hva som nå er gjeldende. Om ikke verre. Dette er bare en gjetning, og det hadde vært nyttig å lage en lignende statistikk over lærerkompetanse nå som K06 har tredd i kraft og musikkfaget er kuttet enda mer i, enn siden L97.

MiS ser at nedgraderingen av fagets plass i skolen står i strid med St.meld.nr.30 (2003-04) *Kultur for læring* som legger til grunn at ”kunst og kultur har stor egenverdi og [departementet] mener at estetiske fag derfor skal ha en sentral plass i skolen.” MiS ser også på St.meld.nr.38 *Den kulturelle skolesekken*, (Kunnskapsdepartementet 2002-2003) og St.meld.nr.39 *Ei blot til Lyst* (Kunnskapsdepartementet 2002-2003) om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen – som støtter opp en skolepolitikk som skal fremheve de håndverksmessige fagene. (Musikk i Skolen 20.april 2005:5)

MiS’ høringsuttalelse avslutter med å påpeke at

forslaget til timetall for musikk ikke tar tilstrekkelig hensyn til fagets utøvende og skapende karakter, og det faktum at det tar tid å utvikle musikkfaglig

kompetanse i form av ferdigheter. Skal faget bidra til utvikling av grunnleggende ferdigheter, må vi forutsette at dette i seg selv tar tid – selv om det skal skje på fagets premisser. Forslaget til timetall gir heller ikke særlig rom for dette uten at musikkfaglig innhold fortrenses. (Musikk i Skolen 20.april 2005:6)

Timeantallet MiS ville øke musikkfaget til, ville ha tilsvart 2 timer ukentlig i hvert av årene i ungdomsskolen. K06 har i dag ca 1 time i uka til rådighet på hvert trinn.

Dette var et innslag til høringen om forslag til fag- og timefordeling for grunnskolen. MiS fikk ikke gjennom sitt forslag. Etter å ha kontaktet MiS, angående dette utkastet som ble levert til høring, fikk jeg uoffisielt bekreftet det de fryktet. Magnar Osland fra Fagavdelingen i MiS svarer i en e-post på spørsmålet mitt om

Har dere i Musikk i Skolen fått noen tilbakemeldinger fra musikk lærere i ungdomsskolene rundt i Norge som bekrefter de påstandene dere kom med i høringsutkastet? Mindre ressurser, dårligere kvalitet på undervisningen, mindre utvikling hos elevene, mer teoretisk enn praktisk musikkundervisning, ol.?

at

[...] mindre undersøkelser og tilbakemeldinger tyder på at konsekvensene av Kunnskapsløftet er negative for musikkfaget. [...] Vi ser bl.a. at skoleledere ikke prioriter musikkkompetanse i ansettelse og at timer flyttes mellom trinnene på en slik måte at kompetansemålene blir vanskelig å nå på enkelte trinn. Vi ser også at resultater innenfor kunst- og kulturfag etterspørres i liten grad på den enkelte skole og i den enkelte kommune. (personlig e-post: 10/01-2008)

Her gir han rede for noe av det han og MiS fryktet skulle skje. Fremdeles er dette bare hva de i MiS opplever, og dokumentasjonen er mangelfull. MiS jobb for å styrke den lærerkompetansen som er i skolen ved å arrangere kurser for musikkpedagoger. Magnar Osland forklarer hvordan de jobber med akkurat dette.

Fra vår side arbeider vi på flere måter. Vi ønsker selvfølgelig å forbedre kvaliteten på det arbeidet som foregår ute i skolene og hadde i den forbindelse ca 70 kompetansetiltak i løpet av høsten 2007. Av samme grunn gir vi med jevne mellomrom ut ulike læremiddelpakker. Dette er vårt viktigste og mest direkte bidrag til å utvikle innholdet og kvalitet i den hverdag som musikk lærerne opplever. (personlig e-post 10/01-2008)

Musikkskolen, Kulturskolen og Den Kulturelle Skolesekken

Et av målene MiS jobber mot er å få inkludert musikkskolen mer inn i musikkundervisningen. Timetallet for musikkfaget er såpass lavt at skal en klare å utvikle elevers musikkunnskaper, så må det kobles inn andre instanser. Da vil

musikkskolen være et god alternativ til de som interesserer seg for faget til å kunne utvide horisonten. (Musikk i skolen u.d.f)

Skolen har i oppgave å formidle kulturarv, allmenndannelse, verdier og kunnskap og hjelpe barn til mestring, utfoldelse og sosial utvikling. Regjeringen vil blant annet styrke arbeidet med kulturformidling og kulturopplevelser i elevenes skolehverdag. (Kunnskapsdepartementet 2002-2003 u.d.a)

Her sier selv Kunnskapsdepartementet at skolen skal fokusere på kulturformidling og kulturopplevelser i skolen. I forhold til hva som kommer frem i media, hva debattene dreier seg om, så finnes det faktisk et fokus på barns møte med kultur i stortingsmelding nr. 39 (2002-2003) med tittelen *Ei blot til Lyst*. Denne stortingsmeldingen er bygget på basis fra Kvalitetsreformen som kom i 2001/2002 og er altså forut for Kunnskapsløftet. ”Stortingsmeldingen omhandler i hovedsak skolens rolle som kulturbærer og arbeid med kulturelle aktiviteter i og i tilknytning til grunnskolen,” Den ser seg selv i lys av skolens funksjon fra tidlig 1100-tallet frem til i dag: en historisk rolle som kulturbærer. Selve stortingsmeldingen er lagt opp som en analyse av feltet, og tiltak/mottiltak for de forskjellige kulturelle instansene. (Kunnskapsdepartementet 2002-2003)

Spesielt ser de på Lovgrunnlaget for musikk- og kulturskolene og de økonomiske forholdene belyses.

Kapittel 6 er tiltakskapitlet. Det vises først til kommunenes store evne til kreativitet og nytenkning mht utviklingen av musikk- og kulturskolene. Det skjer flere steder en lokal utvikling mot kulturpedagogiske ressursentra. Det er en utfordring å oppnå et godt samarbeid mellom grunnskolen, musikk- og kulturskolen og øvrig kulturliv, blant annet i utviklingen av Den kulturelle skolesekken i kommunene. (Kunnskapsdepartementet 2002-2003 u.d.a)

Når det gjelder ansvaret rundt ordningen med at skolen og musikkskolen skal samarbeide og jobbe mot et felles mål, har det blitt skjøvet over på den enkelte kommune og det er d som må knytte disse sammen. En del av musikkskolen skal gå fra å være en egen instans til å innlemmes i skolen og brukes som en ekstra ressurs for alle, i stede for å være for den enkelte elev.

På den ene ungdomsskolen jeg observerte og utførte intervju på, var de i en innledende fase for en sånn utvikling. Selv om denne stortingsmeldingen kom i 2002/2003, så har ikke alle kommet i gang med et sånt arbeid ennå. Grunnen til at denne skolen nå var ”tvunget” til å innlede samarbeid med musikkskolen/kulturskolen, var fordi, i følge min

informant, det var umulig å gi elevene en fullverdig opplæring i musikkfaget med de få ressursene de satt med.

Norsk Kulturskoleråd er en av flere aktører i dette arbeidet. Det legges vekt på større kommunal handlefrihet, og det fremmes blant annet forslag om å stimulere til en videre utvikling i retning av kulturpedagogiske ressursentra, oppheve taket på foreldrebetaling og innlemme tilskuddet til musikk- og kulturskolene i rammetilskuddet fra 2004. Norsk Kulturskoleråd gis en aktiv rolle i dette arbeidet.

Kulturell kompetanse har både egenverdi, stor betydning for økt livskvalitet og for kvalifisering for fremtid og arbeidsliv. Styrking av den kulturelle kompetansen hos barn og unge er en fremtidsinvestering. Det fremmes blant annet forslag på områdene innovasjon og entreprenørskap. (Kunnskapsdepartementet 2002-2003 u.d.a)

Her benytter de den instrumentelle verdien av kultur som grunnlag for videre satsing og styrking. Kanskje fordi det er den letteste måten å argumentere for? ”[...] økt livskvalitet og for kvalifisering for fremtid og arbeidsliv” er åpne formuleringer, og gjerne litt vage. Det er ikke selvsagt at den kulturelle kompetansen gjør at disse feltene blir styrket. Debatten rundt hva kulturell kompetanse består i og hvordan den påvirker mennesker savnes her. Videre blir det brukt ord som ”innovasjon” og ”entreprenørskap” som nøkkelord for fremtidsutvikling. Rapporten formidler en veldig tro på den kulturelle kompetansens virkning for fremtiden og dens rolle for utvikling.

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst. (L97 Generell del) Kreativitet og nysgjerrighet er av stor betydning for elevens lærelyst og læringsutbytte på alle områder. Kulturell kompetanse har stor betydning for fremtidens arbeidsmarked og næringsliv. Ikke minst er evnen til nyskaping avgjørende viktig for et konkurransedyktig næringsliv. Opplevelsesindustri er et eksempel på en voksende industrigren som på flere måter krever kreativ kompetanse og ferdigheter innenfor alle fagområder, både estetiske og allmennfaglige. (Kunnskapsdepartementet 2002-2003 u.d.b)

Jeg ser at det i stortingsmeldingen formidles en selvsagthet om hva kultur og musikk gjør med et menneske, hvilken funksjon det har å bli ”utsatt” for dette. Det er ingen diskusjon rundt formuleringer som ”musikk er viktig for utvikling av entreprenørskap” og ”gleden ved musikk er viktig” og musikkens egenskap for å oppleve glede. Her igjen kommer begrepet ”glede” inn i bildet. Glede er et positivt ord, som gir positive

konnotasjoner. Andre ord, som ikke skaper positive konnotasjoner, blir ikke nevnt. (Varkøy 1997:131)

Ettersom fokuset er tatt bort fra musikkfaget i Kunnskapsløftet har de andre tiltakene blitt viktigere for musikkfaget.

St.meld.nr.38 (2002 - 2003), Den kulturelle skulesekken med innstilling 50 (2003-2004) blei vedtatt av stortinget 20. 11. 2003 og dannar grunnlaget for den vidare satsinga. St.meld.nr 39 (2002-2003) Ei blot til lyst, om kunst og kultur i tilknytning til grunnskolen som blei handsama 02.03.2004, er og viktig for arbeidet med Den kulturelle skulesekken. (Kunnskapsdepartementet, Kultur- og kirke departementet u.d.a)

Økonomi

Økonomi og ressurser spiller inn på lærernes situasjon som ansvarlige for praktisering av musikkfaget. Av de jeg har intervjuet så oppsto det forskjellige retninger innen den økonomiske situasjonen. En av lærerne jeg har snakket med har nettopp fått tildelt et nytt klasserom til musikk med mange nye instrumenter og nytt lydutstyr. En annen lærer sitter kun med et rom som er stappet fullt i forskjellig lydutstyr og musikkinstrumenter som jeg så var i dårlig forfatning etter mange års bruk/hard bruk. En tredje lærer hadde 3 musikkrom i tillegg til et eget lydstudio i kjelleren, mange nyere instrumentert og 5-6 PC-er med Midi-keyboard. Dette hang igjen fra da de hadde egne ”profilklasser” hvor musikk var en av valgene, foruten friluft, internasjonalt, dans/drama og andre former. Pga kommuneøkonomi var dette tilbudet lagt ned og de sto igjen med masse utstyr de ikke kommer til å få brukt, før økonomi og/eller timetall økte. Noen av lærerne nevnte var at de før kunne gjøre delinger med andre fag, slik at de underviste halve klasser om gangen. På grunn av nedskjæringer så var de tvunget til å ha hele klasser, noen som igjen gikk ut over smidigheten i faget. Det ble da heller fokusert på kollektiv sang og litt spill, i motsetning til mindre grupper og mer personlig oppfølging.

25.mai i 2007 kom en pressemelding fra Kultur- og Kirke departementet om at regjeringen fordelte 416,7 millioner kroner av overskuddet i Norsk Tipping AS til kulturformål. Av disse gikk 167 millioner til *Den kulturelle skolesekken* og 124,7 millioner gikk til kulturbygg og 125 millioner til Frifond. For Hordaland sin del fikk *Den kulturelle skolesekken* 10.134.180 kroner. Mens Rikskonsertene fikk 19 millioner kroner. Grunnen til at Hordaland fikk så stor sum, er at Bergen er trukket ut til å være

med på en forsøksordning der kommunen selv utvikler den kulturelle skolesekken i sin kommune. (Kunnskapsdepartementet. Kultur- og kirkedepartementet u.d.b)

Utdanning

Magasinet *Utdanning* er Utdanningsforbundets fagmagasin som tar pulsen på skolen fra et utdanningspedagogisk synspunkt. De sender ut til ca 130.000 medlemmer i Utdanningsforbundet og leses av lærerstudenter, førskolelærere, allmennlærere, faglærere, adjunkter, lektorer og lærere på universiteter og høyskoler. Ikke bare pedagoger men også Skole- og oppvekstadministrasjon på kommune-, fylkes- og nasjonalt nivå. (Utdanning 2005) Bladet er med andre ord et viktig medium i debatten rundt og i skolen. Jeg skal se på forskjellige artikler og innspill i *Utdanning* som representerer noen av standpunktene man kan lese i magasinet.

I en kronikk av Trude Brita Nergård i *Utdanning* nr 3/2008 tar hun opp forskjellige familietyper og skolepresentasjoner. Hun har sett på hvordan barn med delte bosted kommer ut i norsk skole. Etter en del statistikk om hvor mange barn det finnes i de forskjellige familieformene tar hun for seg hvordan dette har å si for fagene i skolen. (Utdanning 3/2008:56) De fagene hun ser på er norsk, matematikk og engelsk. Musikkfaget er fraværende i denne kronikken.

I *Utdanning* 23/2007 presenteres en artikkelsamling om med hovedtittel *Veien videre etter PISA og PIRLS*. PISA står for ”Programme for International Student Assessment” og er et ledd i OECDs kartlegging kompetanse i lesing, matematikk og naturfag hos 15åringer i alle land innen OECD. PRILS betyr ”Progress in International Reading Literacy Study” og består av en undersøkelse av leseferdighet hos elever på 4. trinn (Utdanningsforbundet u.d) Fagene/kunnskapene i regning, engelsk og lesing blir nevnt, men ikke musikk.

Et innspill i *Utdanning* 22/2007 sier Aud Folkestad at musikk + drama = mattekunnskaper. Men da at god undervisning i god kunst gir bedre læringsutbytte, mens dårlig undervisning i dårlig kunst gir dårlig utbytte. ”*Kunstundervisningen gir helsegevinst og har positiv verknad for barn i risikosona. Den involverer og aukar læringsutbyttet.*” (Utdanning 22/2007:52) Her ser en et forsvar av musikkfaget, men da med fokus på kunnskapene faget kan gi, altså de heteronome egenskapene i faget.

I nr 19/2007 ser Sigmundsson og Gradovski fra NTNU, som begge er med i en forskningsgruppe for læring og ferdighetsutvikling, på pedagogiske myter som florerer i skolen. Den myten som omhandler blant annet musikkfaget, er at sansemotorisk trening hjelper barn med lese- og skrivevansker. (Utdanning 19/2007:51) De støtter seg på forskning av Kvaale og Mattson gjort i 1983 som påviser denne påstanden. De slår da fast at *"All verdens motorisk trening kombinert med sang og lek kan ikke kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter."*

Det Sigmundsson og Gradovski påpeker her gjør at en utbredt legitimeringsgrunn i musikkfaget forsvinner, og at de vil at det skal stilles krav til hvilken plass musikkfaget har i skolen. Påstanden om at musisk aktivitet ikke hjelper til faglige kunnskaper i andre fag er forståelig. En lærer ikke å gradbøye et adjektiv ved å lære å spille gitar, eller algebra ved å synge. Det forskerne sier her er egentlig at musikkfaget er til for å utvikle kunnskaper og egenskaper *innen musikk*. På den andre siden så tar disse forskerne opp de *andre* egenskapene musikkfaget er kjent for, bl.a. samarbeid, trivsel, kreativitet, altså de heteronome egenskapene som musikkfaget kan føre med seg. (Varkøy 1997:124)

Jeg har sett bare på et par artikler og innlegg i Utdanning her. Det finnes mange andre eksempler, men jeg nøyer meg med å vise til disse få her. Det kan virke som jeg generaliserer her, men etter gjennomgang av utgivelser fra 2006 til det siste i 2008, så vil jeg si jeg har grunnlag til å mene at disse artiklene representerer mange av de aspektene vi ser komme tydelig frem i magasinet.

En kan altså her så finnes det en debatt rundt og i musikkfaget i Utdanning. Men debatten er svinnende liten. De innleggene jeg kommer over som omhandler musikkfaget stiller seg positive til faget, så lenge det brukes rett. Problemet er heller det at musikkfaget blir utelatt i artikler som omhandler forskjellige fag. Det er basisfagene som kommer til syne, mens musikkfaget forsvinner nesten helt.

Fokuseringen på basisfagene matematikk, norsk, engelsk og IKT, gir dem en kapital som gjør at det er de som blir nevnt når feltet rundt skolens fokus skal defineres. Magnar Osland i MiS sier i e-post at: *"Debatten utfordrer oss til å samkjøre argumentasjonene med andre aktører og til å begrunne våre utsagn ut fra vitenskapelige metoder."* Osland mener at for å få frem musikkfaget, så må alle de estetiske fagene gå sammen for å få større tyngde i sin fremlegging i den pågående debatten. De gjennomførte i den forbindelse en større konferanse nå i vår med temaene forskning og estetiske læreprosesser. (personlig e-post 10/01-2008)

Analyse av intervju med informanter

Jeg har tidligere i oppgaven så vidt nevnt de forskjellige informantene jeg har intervjuet ved å se på noen av uttalelsene de har kommet med. Jeg skal her gjøre en kort presentasjon av de tre som har blitt mine hovedinformanter. Når det gjelder spørsmålet om anonymitet, så har jeg valgt å gjøre dem akkurat dette, fordi mange av uttalelsene de kommer med er opplysninger om faktiske forhold, debatter og mangler ved/på skolen de underviser. For å ikke sette noen i dårlig lys i forhold til publisering av masteroppgaven og muligheten for at administrasjonen ved de enkelte skolene skal komme over denne, er de altså anonymisert og det vil ikke kunne komme frem opplysninger om hvilke skoler de jobber ved. Som det kommer frem etter hvert så er det kun mannlige lærere jeg har intervjuet. Dette er helt tilfeldig, og viser ikke på noen måte kjønnsfordeling innen musikkfagundervisningen. Det er ikke et mål at lærerne skal være representativt for alle musikkfaglærere i Bergen, men heller en presentasjon av noen tilfeldig utvalgte musikkfaglærere.

Først vil jeg presentere dem, deretter vil jeg se på hvordan de har opplevd implementeringsprosessen for K06 og så ser jeg på hvordan de enkelte lærerne legitimerer musikkfaget i skolen. Etter presentasjonene vil jeg ta for meg ulike temaer og sammenligne uttalelser fra intervjuobjektene.

For å skjule identiteten til mine intervjuobjekter, så har jeg laget fiktive navn, nemlig Geir, Trond og Svein.

Geir

Mitt første intervjuobjekt var en mannlig lærer som jobbet på en kristen privatskole. I det skoleåret jeg intervjuet ham jobbet han først og fremst med musikk i 9.klasse, men hadde også andre fag i tillegg. Skolen var lagt opp slik at han underviste kun halve klasser, noe som gjør at han har grupper på 15 elever om gangen. Han delte undervisningen på det trinnet med to andre lærere, så de hadde kun to halve klasser hver. Timefordelingen har de, på denne skolen, gjort slik at de har en time musikk i uka på 8.trinn, og to timer pr. uke i 9.trinn. På 10.trinn har de ikke musikkundervisning.

Implementering

”Det er ikke sånn at jeg bruker Kunnskapsløftet daglig i mitt yrke, men jeg håper at det ligger der underbygd da” sier han når jeg spør hvordan innføringen av den nye læreplanen har gått. Han sier videre at *”Her er det lite snakk om fagplan, bortsett for at vi tar det som et utgangspunkt hver gang vi lager våre egne planer”*. Men selv om han ikke trekker læreplanen inn i sitt eget arbeid i hverdagen, så skryter han over skolens administrasjon som trekker inn elementer fra Kunnskapsløftet på møter. Geir føler også at Kunnskapsløftet stiller strengere krav til musikkfaget. *”Jeg vil si at det er vanskelig å kunne, med god samvittighet, å si at du har nådd alle målene i Kunnskapsløftet med de timene som er til rådighet.”* Han mener det er for ambisiøse formuleringer i forhold til rammeverket for timetall. I intervjuet siterer han Kunnskapsløftets kompetansemål etter 10. årstrinn i komponering.

”Bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner.” [og] ”Improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon til egne komposisjoner.” (K06:106)

Geir mener dette er noe som absolutt kommer til å ta tid å gjennomføre, og han tror det heller ikke er alle som har slikt digitalt opptaksutstyr, eller kompetanse innen det. Han innrømmer at de selv ikke har sånt utstyr på hans skole.

Mens han på den ene siden ser at K06 stiller strengere krav til musikkfaget, så sier han også at K06 gir større frihet også. L97 var så detaljert at han opplevde den planen som veldig bindende. Men han mener det også kreves mer av lærerne personlig nå. De må se hvilke kompetanser som ligger hos musikk lærerne på 9.trinn og samarbeide med å legge opp fagplaner, årsplaner og halvtårsplaner.

Legitimering

”Jeg mener musikken er en så viktig del av mennesket og har alltid preget mennesket og vært med på å uttrykke følelser. Det har altså så dype røtter i mennesket at det kanskje er den viktigste kulturbiten å føre med seg.”

Foruten å si at musikken alltid har vært en del av mennesket, så sier han også at man trenger musikk, fordi det er en del av livet alle møter på, om ikke annet, at de treffer personer som er lidenskaplig opptatt av musikk. For at disse menneskene skal kunne møte mener han at det er et mål å bygge en felles plattform som ruster dem til livet.

Jeg spurte også hvordan han mente lærerkollegaene så på musikkfaget på skolen. Han opplevde det som at de andre lærerne så musikk som ”...en ressurs mer enn som et ork, eller noe som tar deres tid.”

Det er den praktiske delen av musikkfaget han mener er avgjørende for et godt musikkfag, så han vekter spilling og samspill veldig høyt. Han trekker også frem at siden de er en kristen privatskole, så er *klassemang* et vanlig innslag i skolen. Den kristne sangtradisjonen lever sterkt blant mange lærere, så det var helt naturlig å ta med instrument i klasserommet og synge med elevene.

Trond

Trond jobbet på en stor ungdomsskole hvor han underviser 10.årstrinn i musikk. Timefordelingen i faget skjer slik at elevene ikke har musikk på 9.trinn, men kun 8. og 10. På 10.trinn har de da en time i uka, og i 9 uker har de 2 timer. Så de har annen hver uke med en time, og annen hver uke med to timer i den perioden. I den perioden med ekstra timer, så skal elevene jobbe med en fremføring der de får vist hva de kan i musikkfaget. De har en fremføring rundt juletider og en fremføring utpå vårparten.

Implementering

”Vi har rett og slett ikke jobbet mye med musikk i forhold til Kunnskapsløftet.” Det var det jeg ble møtt med når jeg begynte å snakke om implementeringen av den nye læreplanen. Men han sier videre at de har sett på at de må i gang med en omstrukturering av fagets bestanddeler, noe som de har begynt med.

”Vi har snakka om at vi synes at Kunnskapsløftet og L97 er såpass like at vi foreløpig kun har forandra litt på epokene; når vi skal ta opp hva, at vi gjerne begynner med middelalderen og sånt på 8.trinn.”

Han gjentar at de har satt seg lite inn i hvordan ting skal forandres i faget. Trond sier at det kommer av de nettopp har mistet delingen i musikkfaget, så nå opererer han med fulle kasser på 30 elever hver time. Mens de hadde delingen følte han de fikk gjort mye praktisk som å lage revyer og ha konserter. ”Når vi var 15, så kunne du da ta med deg 5-6 stykk på bandrommet hvor vi kunne spille, vi kunne jobbe. Og det gjorde vi jo veldig aktivt!” Nå beskriver han musikktime som vanskelig å undervise praktisk, så han baserer seg på musikkhistorie, sang og lytting. ”Jeg kan ta med noen håndtrommer og

litt sånn i klassen når vi synger og der er jo alltid noen som spiller gitar og litt piano. Men det begrenser seg...”

Trond ser faktisk at musikkfaget har blitt innskrenket med store følger i den nye læreplanen.

Legitimering

”Jeg synes først og fremst at musikk skal være et kjekt fag.”

Trond nevner flere ganger det at musikkfaget skal være et ”kjekt fag”, men også at faget skal være en pause. En pause fra en travel skole og en travel hverdag. For å forsvare fagets plass i skolen snakker han om at

”[...] vi er inne i en kynisk individualistisk tid, hvor hver enkelt har nok med seg selv og skal frem, hvis en ser på alle realityshow og alt dette som skjer, så vil jeg jo tro at det blir viktigere og viktigere det å ta vare på det skapende menneske, de estetiske fagene, mennesket trenger andre kanaler for å gi uttrykk for følelser og sånn.”

Han mener musikkfaget i skolen er for å gi elevene pusterom fra resten av omverden, men fokuserer lite på det faglige aspektet som skal gjennomgås i musikkfaget. De viktigste verdiene i musikkfaget mener han er at vi snakker om hva musikk gjør med oss, følelsesmessig og opplevelsesmessig, og hva er i musikken som påvirker oss.

Musikkfaget er et anerkjent fag på skolen, sier han, mens han påpeker at det var før musikkfaget ble kuttet i. Musikkfaget har ikke den plassen i skolen som den hadde tidligere.

Svein

Svein underviser musikk på 9. og 10.trinn. Alle klassene han har er delt i to, slik han har ca 15 elever om gangen. I 9. er det mye bandspilling innen sjangrene pop/rock og jazz. Her brukes første del av skoleåret til å lære den rytmiske musikkhistorien, samt gitarkurs, trommekurs og bassgitarkurs, før de setter i gang med spillingen. Etter jul velger elevene grupper, delvis selv og delvis satt sammen av Svein. Her velger de selv hva de vil spille. I 10. deles det mellom teori på høsten og prosjekter på våren. Det er eldre musikkhistorie først og så elevenes valg etterpå. Det de jobber med i løpet av våren settes sammen til en konsert/forestilling hvor Svein setter karakterer.

Implementering

”Vi har jo lagt en grovplan for 8. 9. og 10. selvfølgelig da med utgangspunkt i Kunnskapsløftet” Svein virker kjent med den nye læreplanen. ”Jeg har jo lest gjennom planen for flere fag og sammenlignet, og musikkplanen er den som har forandret seg minst.” Dette er en påstand han gjentar flere ganger i løpet av intervjuet. Han mener temaene er like, det er bare formuleringene som er gjort om på. De konkrete hovedmomentene i L97 er altså utgangspunkt for hans og hans kollegaers planlegging av faget. Kunnskapsløftet fremstiller han som vagt formulert i forhold.

Legitimering

”Jeg bruker delvis musikk som et redskapsfag – de får brukt stemmen sin, de får brukt seg selv til å gjøre ting. De får hele tiden gjøre ting, og da bruker de det videre i andre fag til god hjelp i norsk, engelsk og andre muntlige fag, nå frem til eksamen.”

Svein bruker her musikkens instrumentelle verdi for å legitimere musikkfaget. Det er det du kan ta med deg videre som blir satt i fokus. Han ser ikke kun på denne verdien, men nevner også verdien det har å kunne spille og lytte.

”Vi pleier å ha gitarkurs for elevene, lære dem 4-5 akkorder på gitaren. Det har man jo alltid bruk for, enten det er på speiderleir eller på vennetur på hytta. Ellers er det å ha evnen til å kunne lytte. Gjerne ikke kritisk, men å kunne lytte med åpent sinn på de ulike typer musikk og danne seg meninger.”

Han trekker også frem at elevene selv får være med å bestemme og har innflytelse på hva de skal drive med. Det er noe ikke mange andre fag i skolen har tid til. Han sier at det er mer lystbetont for de holder på med den musikken de selv er interessert i.

Musikkfaget er ganske populært fag på denne skolen, noe som vises igjen på midlene de får. Rett før jeg intervjuet Svein, så hadde de fått klarsignal for å kjøpe inn 10 nye klassiske gitarer, en elektrisk gitar, et keyboard, to gode mikrofoner, sanganlegg og to gitarforsterkere. I tillegg så satser skolen på skoleteater, noe som gjør at han har fått satt sammen en musikkgruppe som øver etter skoletid, frem til forestillingen. Dette får Svein betalt for, eller avspasering for. *”Så min skole har vært utrolig positiv, jeg har faktisk aldri fått et nei når jeg har spurt om noe innenfor musikkundervisningen.”*

Musikkfagets legitimeringsgrunner

Jeg har nå presentert de ulike lærerne og sett på de forskjellige uttalelsene de har kommet med angående implementering og legitimering av musikkfaget. Jeg vil nå se litt mer på hvordan de legitimerer musikkfaget, med fokus på det instrumentelle og eksistensielle (Kalsnes 2005), det autonome og heteronome. (Varkøy 1997)

Geir påpeker opplevelsesdimensjonen av musikkfaget. *"Jeg tror opplevelsen av musikk er noe av det viktigste."* Han sier at hvis en ikke kan formidle glede med musikk, så burde man ikke være musikk lærer. *"Du trenger musikkfaget, selv om det hadde vært tørt og uten følelser, så tror jeg at man ruster dem (elevene) bedre til livet."* Her tar han opp det emosjonelle, at elevene trenger musikkfaget, men drar samtidig frem det instrumentelle, nemlig at musikkfaget gir dem utenommusikalske egenskaper som ruster dem til livet. Hovedfokuset til Geir ligger likevel i det autonome, der musikken har verdi i seg selv, enn på det heteronome, som kjennetegner de ikkemusikalske aspektene. (Varkøy 1997:124) Dette kan en se i hans uttalelser om musikkfaget hvor han snakker om gleden ved å spille og opplevelsesaspektene ved musikkfaget. *"Ifølge Reimer finnes det ingen sterkere måte for menneskene å oppdage og dele sin forståelse av livet på, enn gjennom å skape og erfare kunst"* (Kalsnes 298:2005)

Trond sier at det er verdifullt at vi snakker om hva musikk gjør med oss, følelsesmessig og opplevelsesmessig. *"Det blir viktigere og viktigere det å ta vare på det skapende menneske, de estetiske fagene. Mennesket trenger andre kanaler for å gi uttrykk for følelser og sann."* Her fokuserer Trond på både det emosjonelle; musikkens verdi i seg selv, og en kan ane en vinkling til det instrumentelle når han sier at musikk er en måte å kommunisere på. Han trekker også inn trivselsaspektet, en egenskap som kommer ut fra det å drive med musikk. *"De synes det er kjekt å komme i musikken. (...) de trenger den pausen fra et vanvittig press fra alle kanter."* Trond ser på begge aspektene, det autonome og det heteronome ved faget. Musikkfaget har en oppdragende funksjon og samtidig er det et fag der opplevelsene står i sentrum. Her får faget en annen funksjon som henspiller seg på avkopling og atspredelse, noe som fører det langt fra det eksistensielle i musikken.

Svein fokuserer mest på det instrumentelle ved faget, som han selv sier i intervjuet. Han legitimerer altså faget ved å se på de kunnskapene man opparbeider seg ved å drive med musikk *"De får hele tiden gjøre ting, og da bruker de det videre i andre fag til god hjelp i norsk, engelsk og andre muntlige fag."* Svein baserer sine utsagn mest på det

heteronome ved faget. Det er de utenommusikalske egenskapene til musikkfaget han trekker frem når han beskriver fagets plass i skolen og legitimerer musikkfaget. Kalsnes refererer til en forskning gjort av Deutsch, Henthorn og Dolson i 2004, hvor de ser likheter mellom hjerneprosessen når vi forholder oss auditivt til språk og musikk. Det vil si at å drive med musikk hjelper på med å utvikle språkøret. Kalsnes viser med dette at de eksistensielle og instrumentelle legitimeringene i musikkfaget er viktige, men det er fagets kunstdimensjon hun likevel ønsker å fremheve. (Kalsnes 297:2005)

Geir snakker en del om gleden man formidler i musikkfaget, men ikke så mye om hva man skal bruke musikkfaget til videre i livet. Han fokuserer på at musikkfaget har en oppdragerfunksjon og er med på å ruste elevene til møte med andre mennesker seinere. Han mener faget skal være med på å utvikle det skapende menneske som helhet. Det skapende menneske ser også Trond på som et viktig element. Han sier nesten det samme som Geir, at musikkfaget skal gi ”*andre kanaler for å gi uttrykk for følelser og sånn.*” Svein er mest opptatt av hva musikkfaget gir andre fag. Å øve seg i å fremføre noe i musikk mener han hjelper prestasjonene når de skal fremføre noe i et annet fag.

I de legitimeringsgrunnene jeg har sett hos informantene så er det ingen av lærerne som har nevnt noe om å utvikle elevene til å bli neste generasjons musikere. De fokuserer mye på skolehverdagen og hvilke egenskaper musikkfaget gir for andre fag, og hva musikkfaget gir elevene personlig, enn fremtidig utvikling av talenter.

Økonomiske forutsetninger og rammer for musikkfaget

Rammene rundt og i faget styres mye av forvaltning av penger. Lærerne jeg intervjuet snakket åpent om deres økonomiske situasjon og hvilke midler de hadde til rådighet.

Geir jobber på en privatskole og skolen er avhengig av statstøtte på 85%, samt skolepenger fra elevene (ca 15%). Så i beste fall fikk de inn 100% av budsjettet, men så kom reparasjoner og utgifter utenom som gjorde at mye arbeid gikk på dugnadsånd. Når Geir snakker om musikkrommet, så sier han selv at han ser det kun som et rom. ”*Vi har et rom som vi har putta noen instrumenter inn i, og et PA-anlegg og det er på en måte musikkrommet vi har.*” Manglene sier han selv er store og de mangler digitalt opptaksutstyr og studio og sånne ting for å kunne oppfylle K06.

Trond er opptatt av den økonomiske kapitalen på en annen måte. I motsetning til Geir, så har skolen til Trond mye utstyr. De har mange instrumenter, 5-6 pc'er med midi-

keyboard og et eget studio i kjelleren. På den andre siden er det manglende deling i faget som gjør at musikkfaget ikke blir benytta til det fulle. Trond har syv musikklasser med ca 30 elever i hver klasse. Disse har han alene.

”Noe som gjør at det er vanskelig å undervise i så mye praktisk og musisering og sånn. Så en musikktime nå består i musikkhistorie, synger og lytter. Det er det jeg har lagt opp til.”

Han ser heldigvis en løsning på dette siden de nå har kontaktet kulturskolen og skal begynne med et samarbeid fra neste skoleår. Men foreløpig kaller han perioden nå for et lite vakuum hvor den musikkfaglige aktiviteten er på sitt dårligste.

Svein er den læreren som har det beste opplegget, økonomisk sett. Han underviser i delte klasser, noe som gir ham 15 elever pr time. Og disse kan han dele inn igjen i 3-4 grupper, siden han har så mange rom tilgjengelig. Han fikk også innvilget å kjøpe inn mange instrumentert til musikkrommet. Svein jobber altså på en skole der musikkfaget kommer godt ut. De har mange rom tilgjengelige, de har nok utstyr, og i tillegg så satser de på skoleteateroppvisning med øving på ettermiddag/kveldstid. *”Jeg har faktisk aldri fått et nei når jeg har spurt om noe innenfor musikkundervisningen, eller når jeg trenger å fornye musikkinstrumentstallen.”* Akkurat storinnkjøpet av instrumenter forklarte han med at skolen hadde funnet noen ekstra penger som de måtte bruke opp på grunn av tidsfrist på budsjetter, så da var det musikkfaget som fikk en stor del av disse.

Som vi kan se her spiller økonomi inn på hvordan musikkundervisningen foregår i skolen, altså hvor mye eller lite utstyr de har til å drive på med musikk, Men selv om de har mye utstyr, så må de også ha rom tilgjengelig for å kunne dele seg og jobbe i grupper. Klassestørrelsen påvirker undervisningen i stor grad. Ut fra intervjuene ser en at de to lærerne med 15 elever har gode forutsetninger for å dele inn gruppen i mindre grupper, enn læreren som har 30 elever pr time.

Musikkfaget blir styrt av økonomien, som igjen gjør at en del temaer og elementer som K06 krever, ikke blir oppfulgt. Hvordan skal Geir, som ikke har opptaksutstyr, oppfylle kravet om at elevene skal kunne *”bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogrammer til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner”*? Trond klarer ikke å lære 30 elever å spille instrumenter samtidig, så den avsluttende prøven i slutten av 10.trinn må elevene bruke av kunnskaper de har fra utenfor skolen for å oppnå toppkarakter. Svein virker som den som har økonomien og midlene i orden for å kunne oppfylle flest krav innen K06.

Genre, verdi og musikkens syn

Jeg vil her se på hvordan lærerne forholder seg til musikkgenre og egne interesser. Jeg vil se om jeg kan se noen prioriteringer hos lærerne, ut fra deres egen bakgrunn og verdisynt. Det er også interessant og se hvordan dette kommer frem i musikkundervisningen.

Geir er utdannet musikk lærer fra høgskole og begynte rett i jobb som musikk lærer, i tillegg til vanlig timelærer. Han er selv interessert i jazz og spiller gitar. Musikkfaget han underviser er mye preget av praktisk spilling. Han sier det selv at opplevelsen av samspill er ikke det samme som å vite om samspill. *”Det gjør at vi ønsker en veldig praktisk tilnærming til musikk. Vi prøver å bygge teori inn i det praktiske.”*

Trond utmerker seg ikke som knyttet til genre i sin undervisning. Men han sier eksplisitt at han prøver å åpne for litt av den klassiske musikken, og jobber med å klargjøre hva som utgjør en god melodi.

”Vi snakker også om hva som gjør at noen melodier beveger oss, gjør noe med oss, i forhold til andre. [...] Jeg går også tilbake til klassisk musikk, jeg liker jo den gode melodien, så jeg prøver å vise den innen klassisk musikk og vise de den gode melodien og kjører litt sånn sammenligning mellom pop og klassisk.”

Trond er litt mer opptatt av den klassiske musikken som utgangspunkt enn de to andre informantene mine. Han mener at den klassiske musikken har den gode melodien, mens popmusikken har bare deler av den, som er bygget på det klassiske idealet. Dette minner meg om ”det allmenndannede menneske” i læreplanens generelle del, (L97:35) hvor menneskesynet synes å være litt *bourgeois*. Der de rette holdningene, egenskaper og musikksmaken skal være nært knyttet til *høykulturen*.

Svein sier selv at han har en bred musikalsk bakgrunn og begrunner det med egen praktisering av musikk og sin spesialiserte musikk lærerutdanning. Det praktiske, den utøvende delen av musikkfaget, setter han høyt.

”Jeg overfører mine kvaliteter eller den bagasjen jeg har med meg. Den prøver jeg å få videreført til dem. Det er jo så mye lettere å være en engasjert musikk lærer når jeg har noe jeg selv brenner for og engasjerer meg for.”

At elevene skal utøve musikk er et poeng han gjentar flere ganger. Han er åpen om at han vektlegger det han selv og hans kollega har kompetanse på i musikk.

Geir og Svein har et syn på musikkundervisningen som fokuserer på det praktiske, og utøvelsen av musikkfaget. De er åpne om at deres musikksmak påvirker hva og hvordan

de underviser i musikk. Mye av den praktiske musikkundervisningen baserer seg på populærmusikk, mens de berører den klassiske musikken i musikkhistorieundervisningen. Trond derimot tar utgangspunkt i den gode melodien. Hans fokus på det klassiske, allmenndannede menneske påvirker all musikkundervisning og det er den ”gode melodi” som er utgangspunkt for arbeid med musikk.

Valg av innhold i faget

I hovedmomentene til musikkfaget i L97 er det noen ganger tydelig beskrevet hva elevene skal igjennom i løpet av et skoleår. På småskoletrinnet er dette enda tydeligere enn på mellomtrinnet, som igjen er tydeligere enn på ungdomstrinnet. I 2.klasse står det at elevene skal synge Amandus Dokkemann og Vesle Måltrost (L97:241), i 6.klasse skal de *”øve seg på å mestre ei sjølvstendig stemme i samsong og samspell og arbeide med å lytte til medmusikantar.”* (L97:245) og i 10.klasse skal elevane *”få kjennskap til eit breitt repertoar av songar, annan vokal aktivitet og dansar, slik at dei kan musisere saman med andre med innleving og musikkglede.”* (L97:248)

Ettersom K06 ikke sier noe om hva man skal drive med, men kun kommer med kunnskapsmål etter 10.trinn, så er det større frihet i hva læreren presenterer i undervisningen og hvordan han/hun jobber, i forhold til den detaljerte L97. Et eksempel her er at etter 10.trinn skal elevene kunne *”bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter.”* (K06:106) Hva som egentlig skal gjøres her er opp til hver enkelt lærer å planlegge ut fra elevenes forutsetninger.

Geir tar utgangspunkt i en bred sjangerforståelse. Han presenterer enkle låter som han mener representerer en epoke eller sjanger i musikkhistorien og lar elevene jobbe med denne i 2 uker, før de går videre til neste låt, sjanger eller epoke. Han jobber godt med de andre musikk lærerne på skolen, slik at kompetansen som ligger blant lærerne er det som blir gjennomgått i timene. Geir er selv interessert i jazz, så han lager et opplegg som de andre lærerne også kan bruke med sine klasser. I spørsmål om hvordan hans eget syn på musikken kommer frem og påvirker elevene, så sier han at lærebøkene de bruker er så dårlige at *”det er nok de preferansene jeg selv har til musikk som de får.”*

Trond tar, som tidligere nevnt, utgangspunkt i den klassiske musikken for å forklare hva en god melodi er, men også hva som skal til for å lage en "hit". Han bruker ofte the Beatles som eksempel og viser hva som ligger i musikken. Etter jul gjennomfører de et prosjekt der elevene selv velger hva de skal gjøre; enten presentere om musikk, eller presentere musikk de selv spiller. I spørsmål om hvordan hans bakgrunn og smak påvirker elevene så sier han at: *"Nei, altså, jeg mener jeg har en god musikksmak. Jeg kan jo si ut i fra musikk jeg liker, og hvorfor jeg liker den. Jeg kan si litt om kvalitet."* Han sier selv videre at han bruker den musikken han selv liker og er ganske klar over at dette påvirker elevenes musikksmak.

Svein er mer beskjeden når det gjelder hans egen påvirkning på elevene i forhold til musikkvalg. Han sier han jobber ut fra lærerverk når de holder på med pop/rock og jazzhistorie, dette særlig på 9.trinn. Trond og hans kollega bruker på dette trinnet L97 som mal for å finne temaer og måter å undervise på. I temaet om pop/rock så starter de med først teoretisk med historie med skriftlig prøve før de starter opp med instrumentallæring. Målet er å gi dem litt kunnskaper og erfaringer før de på 10.trinn skal velge og øve inn en forestilling. Han lar elevene selv velge genre og uttrykksform.

Som en ser her har musikk læreren gjennom K06 gode muligheter til å påvirke elevene innen musikksmak og holdninger. Men samtidig som musikk læreren har fått bredere spillerom, så har også elevene fått mer å si for faget. Musikkprosjektene velges tidvis av elevene selv, og det blir rom for deres egen musikksmak. Musikk lærerens rolle må defineres av hver enkelt musikk lærer. Denne rollen kan være fra å være ambassadør for den gode musikksmak til en mer veiledende rolle på elevenes premisser.

Læreplanens generelle del

I begge læreplaners innledning står det at *"Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse."* (L97:16) For å utdype verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver så er menneske delt inn i syv forskjellige typer, nemlig det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte menneske. Jeg skal se etter uttalelser blant musikk lærerne jeg har snakket med for å se om de har hatt noen av disse kategoriene i bakhodet når de har jobbet med elevene.

Det meningsseekende menneske er opptatt av kulturarv og identitet. Kulturarven er en viktig del i de tre lærerne jeg har intervjuet. De baserer seg alle på en musikkhistorie som begynner tidlig i den vestlige kunstmusikken og strekker seg fremover til vår tids musikk. Det kommer flere ganger frem at de skal trekke linjer slik at elevene skal se at de er en del av en utvikling. Trond formulerer det slik: *”Jeg syns også det er viktig å lære seg utviklingen av musikk. Sånn at de ikke tror det som skjer i dag er noe nytt.”* Arbeid med identitet skjer tydeligst gjennom de valgene elevene selv får ta i slutten av semesteret. Dette går igjen hos alle mine informanter. Geir sier at elevene selv får velge hvilken låt de vil fremføre på konsert for foreldrene, ut fra hva de selv liker og mestrer. Trond har en musikkprøve der elevene fremfører selvvalgt musikk eller presenterer musikkgrupper og lignende i slutten av 10.klasse.

”Det er jo en målsetting det å bruke deres egen musikk i grunn. Men vi har også utgangspunkt i det elevene selv liker og er kjent med, i siste halvdel på 10.trinn, når de presenterer musikk. Så da tar de utgangspunkt i dagens musikk, teknikk og teknologi.”

Svein fokuserer også, i likhet med de to andre lærerne, på at elevene skal velge det de vil fremføre på en konsert.

Det skapende menneske handler også om det praktiske elevene gjør. Samtlige informanter fremhever viktigheten i å lære seg det å utøve musikken. Som Geir har sagt tidligere: *”Opplevelsen av samspill er noe annet enn å vite om samspill”*. Det her håndverket musikk lærerne jobber med å få frem. Trond sier eksplisitt at toppkarakterene i musikkfaget går til dem som kan spille et instrument. Han har laget et hierarki på at de elevene som presenterer musikk via lytteeksemplere og teoretisk kan gjerne få en 4'er eller 5'er. *”Jeg forbeholder sekseren til de som kan spille, og gjerne skal bruke musikken for å komme seg videre inn på videregående skoler med musikk.”* Samme lærer sier seinere i intervjuet at:

”Hvis en kan si at vi er inne i en kynisk individualistisk tid, hvor hver enkelt har nok med seg selv og skal frem, hvis en ser på alle reality og alt dette her som skjer, så vil jeg jo tro at det blir viktigere og viktigere det å ta vare på det skapende menneske, de estetiske fagene, mennesket trenger andre kanaler for å gi uttrykk for følelser og sånn.”

Det arbeidende menneske innebærer det aspektet hvor elevene får praktisk erfaringer og kunnskaper. Lærerens jobb er her å gi innblikk i hvordan det er å være musiker og hvordan det er å jobbe med faget. Mens Geir og Svein er veldig opptatt av det å skape musikk, det praktiske aspektet, så holder Trond igjen her. Trond sier at han ikke har

kapasitet til å gjennomføre opplæring i spill på instrumenter på grunn av hvordan den økonomiske situasjonen er på hans skole nå.

Det allmenndannede menneske omhandler det å være moden til å være åpen for andre impulser enn det en selv driver med. Svein sier at elevene skal opparbeide seg evne til å lytte med åpent sinn på de ulike typer musikk og være åpen for dette. Forming av holdning kommer tydeligst frem i lyttedelen av faget hos alle lærerne, hvor de jobber med kunnskap og forståelse til musikk som ligger utenfor det de mener elevene hører på til vanlig. Trond jobber med det *den gode melodi* er, og hvordan den blir brukt innen forskjellige genre.

Det samarbeidende menneske er noe av det som står i sentrum av ikkemusikalske legitimeringsmåter av musikkfaget. Et samarbeidende menneske, er som nevnt i tidligere kapittel, en persons evner og identitet som utvikles i samspillet med andre (L97:40) Som Geir sier om det skapende menneske, så er samspill noe annet enn å vite om samspill. Han mener at samspillet er noe som må oppleves og at det har en verdi i seg selv.

I forrige kapittel nevnte jeg at *det miljøbevisste menneske* ikke har så mye med musikkfaget å gjøre, siden fokuset ligger på naturfag, økologi og etikk. (L97:45)

Det syvende og siste menneske er *det integrerte menneske*. Det er de motstridende verdiene som trekkes frem her. Det går igjen hos alle tre lærerne, at elevene skal læres opp i historie som fører frem til i dag, de skal lære å kunne lytte åpent på musikk i andre genre enn den de vanligvis lytter på, de skal spille musikk i flere genre. Samtidig skal de læres opp til å være bevisst på egne valg og hvilken type musikk de selv liker. Den avsluttende prøven lærerne gjennomfører i slutten av semesteret er basert på den musikken de selv spiller og liker.

Kunnskaper

Jeg skal her se på hva musikk lærerne vil lære elevene i musikkfaget. De ulike typer kunnskapene kommer forskjellige frem hos informantene, og jeg vil se hvordan lærerne fokuserer på de forskjellige måtene å ha kunnskap på. Jeg vil se på Swanwicks skille mellom det å ha kunnskap *om musikk*, eller *i musikk*. (Swanwick 1994:16) Et skille som deles mellom førstehåndskunnskap og faktakunnskap, hvor begrepene *materials*, *expression*, *form* og *value* er viktige innen førstehåndskunnskapen. Frede V. Nielsen deler også musikkunnskapen i to. Han deler mellom ars- og scientiadimensjonen, der ars handler om kunsten og scientia om vitenskapen i musikk. (Nielsen 1998:115) Informantene har ulik tilnærming til de forskjellige kunnskapstypene i musikkfaget.

Geir sier han starter rett på opplæring og spilling på instrumenter. Han påpeker selv at han har en praktisk tilnærming til musikken. Etter hvert som elevene lærer å spille, så knytter han inn kunnskaper som genreforståelse, form og forskjellige uttrykk. Han begynner altså med å gi kunnskaper i musikk, før han lærer den om musikk. Helt adskilt klarer han ikke å undervise de to delene, da begrepene henger sammen.

Trond har en annerledes tilnærming enn Geir. På grunn av hans rammer rundt faget blir det fokusert mye på teori. Altså Swanwicks påstandskunnskap og Nielsens scientiadimensjon. Dette er utgangspunktet for undervisningen, men han knytter praktisk musisering, arsdimensjonen, eller førstehåndskunnskapen til eksempler som klassen gjennomfører, altså synger og spiller. Førstehåndskunnskapene i faget, arsdimensjonen, må elevene selv kunne. Det er fremføring av denne kunnskapen er et som kan føre til toppkarakter i faget. Det er interessant å se at det er kunnskaper elevene lærer utenom skolen som teller tyngst i faget.

Svein starter med opplæring i påstandskunnskap i undervisningen. Etter teoretisk prøve, begynner han å forberede dem til å opparbeide seg kunnskaper i spilling av musikkinstrumenter. Her ser en tydelig at Svein går fra å utvikle kunnskaper som Swanwicks "knowing that" til "knowing how" og "knowing this". (Swanwick 1994:16)

Ser man på funksjonskategoriene til Nielsen så går disse fra ytterpunktene å reprodusere til å reflektere. (Nielsen 1994:295) Nielsen påpeker også at faget kan oppleves som et mangespektra meningsunivers hvor man får bedre innsikt dess lengre inn i lagene man kommer. (ibid 1994:136) Større innsikt og bedre kunnskaper i musikk er noe man som musikk lærer skal strebe etter. Å la elevene utvikle seg fra de ytre overflatekunnskapene til de indre internaliserte kunnskapene hjelper elevene til å forstå flest mulig spekter av musikken, noe som igjen gjør at elevene og musikken åpner seg for hverandre. Denne tankegangen om at musikken åpner seg for elevene, og elevene åpner seg for musikken har jeg hentet fra en retning som heter kategorial danning, hentet fra Klafkis dannelsesteori. (ibid 1994:78) Som jeg har sett tidligere, så har de informantene forskjellige måter å jobbe seg inn i faget på. Trond har en mer teoretisk vinkling enn de to andre. Geir fokuserer på sjangerbredde, mens Svein jobber mest med elevenes egne valg.

Sammendrag/ avslutning

Jeg har i denne oppgava sett på forskjeller mellom L97 og K06 og hvordan musikk lærere har opplevd skiftet mellom læreplanene. I første kapittel fokuserte jeg på teori og metode rundt det å forske. For å belyse den debatten jeg har tatt for meg, så har jeg benyttet meg av Bordieus *felt, kapital og habitus* og Foucaults *diskursanalyse*. Jeg har brukt deres begreper for å synliggjøre, systematisere og organisere utsagn og verdisyn som kom til syne mens jeg jobbet med oppgaven.

Jeg har så brukt litt tid på å klargjøre hvordan jeg ville intervju de informantene jeg hadde valgt meg ut. Da intervju prosessen var ganske ny for meg, så måtte jeg lese meg opp på hva som kjennetegner et godt intervjuobjekt og hva som kjennetegner et godt intervju. Det var mange faktorer som spilte inn her, men jeg følte jeg klarte å følge Spradleys råd. (Spradley 1979)

Siden læreplanverkene handler om hva, hvordan og hvorfor elevene skal lære noe, så følte jeg det var naturlig å se litt på hva kunnskap egentlig er. Nielsen og Swanwick benytter seg av noe av de samme elementene i forklaring på hva er kunnskap, og hvordan tilegner vi oss det. Begge var opptatt av at det finnes to ytterkanter for kunnskapslag. I musikken vil det tilsi, å ha kunnskap om en komponist, eller å ha kunnskap i å spille noe fra denne komponisten. Dette skillet prøvde jeg å kartlegge i analysen av intervjuer med musikk lærere.

I kapittel to tok jeg for meg analyse av læreplanverkene L97 og K06. Først tok jeg for meg hvordan Imsen deler inn læreplanen inn i forskjellige nivåer, fra den ideologiske til det oppfattede læreplan, og måter å se musikkfaget som heteronomt eller autonomt. Siden de to læreplanene deler samme *generelle del*, så passet det best å se på den før jeg analyserte musikkfaget i læreplanene hver for seg. Jeg måtte også se litt på språkformuleringer og legitimeringsgrunner før jeg så begynte med å analysere musikkplanene for L97, så K06. Jeg merket raskt at formuleringsmåtene i de forskjellige læreplanene var veldig forskjellige. Mens L97 fokuserte mye på opplevelsesaspekter og *glede*, var K06 mer opptatt av kunnskapsmål og oppnådde egenskaper innen faget.

Det er ikke bare formuleringer i fagplanen som har forandret seg. Timetallet i faget gikk drastisk ned, noe som forandret hele grunnlaget til musikkfaget. Dette førte naturligvis til at jeg så på noen av mottiltakene for kuttet i faget. Særlig så jeg på organisasjonen Musikk i Skolen og deres arbeid med å tilrettelegge faget til å bli best mulig innen de

rammene de har. Jeg tok også for meg de ulike statlige satsingene for at musikk- og kulturlivet skal få større plass i skolen. Dette gjaldt da Den Kulturelle Skolesekken, Musikk- og Kulturskolen og flere stortingsmeldinger. Økonomi styrer en stor del av vår hverdag, også musikkfagets, så dette var naturlig at jeg tok opp.

Skoledebatten og musikkfagets legitimering er noe som blir diskutert offentlig. Utdanningsforbundets magasin *Utdanning* er en viktig arena for debatter rundt skolen. Jeg så på noen av debattene som vedrører musikkfaget. De stiller seg som regel positive til faget. Musikkfagets største problem er at debatten er minimal og i debatter om skolens innhold og virke, så forsvinner faget helt. Matematikk, norsk, engelsk og IKT er de fagene som kommer sterkest frem.

I det tredje kapittelet mitt gjorde jeg en analyse av intervjuer jeg hadde gjennomført med noen musikk lærere på forskjellige ungdomsskoler. Fokuset mitt her lå på hvordan de legitimerte musikkfaget og hvordan de var kommet i gang med implementeringen av den nye læreplanen. Det ble et studie av hvordan de tre lærerne uttalte seg og hvilke verdier og prioriteringer som kom til syne. Det var interessant å se hvordan de gjennomførte musikkfaget så forskjellig, selv om de hadde samme læreplanverk å gå etter. Innhold og kunnskapssyn i faget sprikte veldig fra lærer til lærer, noe som underbygger påstanden om at for å ha et godt musikkfag, trenger du en god lærer.

Skal en dra oppsummerende linjer gjennom oppgaven min, så vil en se at ved skifte av læreplan, så skiftet også skolens syn på musikkfaget. Selv om den generelle delen ble værende, så er oppbyggingen av alle fag og kompetansemål med på å styre faget inn på å lære egenskaper innen matematikk, norsk og IKT. Musikkfaget har blitt mer omfattende, eleven skal lære flere ting, men fagets plass i skolen har krympet til litt over 3% av timetallet. Musikk lærernes jobb blir vanskeligere å gjennomføre, da det virker som det ikke er noen koherens mellom krav til kompetansemål og gitt timetall. Konsekvensen av dette er at musikkfaget blir for stort i forhold til rammene. Og for å oppnå de gitte kompetansemålene, så er det nødvendig med et samarbeid med andre instanser rundt skolen for å få dette til. Den Kulturelle Skolesekken og Musikk- og Kulturskolen er Stortingets egen måte å redde faget på. Problemet man står over for her er at ved å flytte musikkopplæringen ut av skolen, så vil musikk lærere bli nedprioritert i ansettelse ved skolene, og dette fører igjen til at kommende lærere vil nedprioritere å studere musikk i sin lærerutdanning. Vi er da kanskje på vei inn i en meget ond sirkel.

Litteraturliste

Apeland, Sigbjørn. 2005. *Kyrkjemusikkdiskursen. Musikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis*. Bergen: Universitetet i Bergen

Bourdieu, Pierre. 1988. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (Translated by Richard Nice)

Bourdieu og Waquant 1993. *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget

Broady, Donald och Palme, Mikael. *Pierre Bourdieus kultursociologi*. i Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) 1989. *Oppdragelse til det morderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. 1997. *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*.

Imsen, Gunn. 1997. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Ives, Edward. 1995. *The tape-recorded Interview*. Knoxville: University of Tennessee Press

Jackson, Bruce. 1987. *Fieldwork. 5/Fieldworker Roles*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Kalsnes, Signe. 2005. *Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2005 Årgang 89/ side 289 – 301. Oslo: Universitetsforlaget

Kultur og kirke departementet 25.05.2007 nr. 69/07

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/pressesenter/pressemeldinger/2007/4167-millioner-til-kulturformal.html?id=468402> Accessed 13.mai 2008

Kunnskapsdepartementet 19.12.2006 – ”Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordelingen i grunnopplæringen, tilbudsstruktur m.m.”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2008/rundskriv-f-12-08-innforing-av-kunnskaps.html?id=497144> Accessed 13. mai 2008

Kunnskapsdepartementet. Kultur- og kirke departementet. u.d.a ”Den kulturelle Skolesekken. Historie”

<http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=hist> Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.b. ”Den kulturelle Skolesekken. Økonomi”

<http://www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=oko> Accessed 13.mai 2008

Kunnskapsdepartementet. 2003-2004 St.meld.nr.30. *Kultur for læring*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Accessed 13.mai 2008

Kunnskapsdepartementet. 2002-2003 St.meld.nr.38 *Den kulturelle skolesekken*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-38-2002-2003-.html?id=197053> Accessed 13.mai 2008

Kunnskapsdepartementet. 2002-2003 St.meld.nr.39 *Ei blot til Lyst*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-39-2002-2003-.html?id=197064> Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.a ”Bakgrunn og sammendrag”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-39-2002-2003-/1.html?id=197065> Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.b ”Veien videre. Fremtidens grunnskole i et kulturelt perspektiv”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-39-2002-2003-/6.html?id=197114> Accessed 13.mai 2008

Lagerstrøm (2000): *Kompetanse i grunnskolen*. Statistisk Sentralbyrå.

www.ssb.no/emner/04/02/20/notat_200072/notat_200072.pdf Accessed 13.mai 2008

Musikk i Skolen u.d.a ”Om oss” http://www.musikkiskolen.no/om_oss/ Accessed 13.mai 2008.

_____ u.d.b.”Medlemsfordeler”

http://www.musikkiskolen.no/om_oss/medlemskap/fordeler/ Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.c. ”Prosjekter” <http://www.musikkiskolen.no/prosjekter/> Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.d ”Om oss. Formål” http://www.musikkiskolen.no/om_oss/formaal/ Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.e ”Politisk arbeid. Vår rolle i politisk arbeid”

http://www.musikkiskolen.no/politisk_arbeid/vaar_rolle_i_politisk_arbeid/ Accessed 13.mai 2008

_____ u.d.f ”Prosjekter. Helhet – skole og kultur”

http://www.musikkiskolen.no/prosjekter/helhet_skole_og_kultur/ Accessed 13.mai 2008

_____ 20.april 2005 ”Høring – Forslag til fag- og timefordeling for grunnskolen”

http://www.musikkiskolen.no/fileadmin/mis/Hoeringsuttalelser_og_vedlegg/Hoeringssak_Fagtimefordeling_endelig.pdf Accessed 13.mai 2008

Neumann, Iver B. 2002. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget

Nielsen, Frede V. 1994. *Almen musikkdidaktikk*. København: Akademisk Forlag

Osland, Magnar, Fagavdelingen ved Musikk i Skolen. Personlig epost 10/01-2008

Rosenlund, Lennart. 2000. *Social structures and change: Applying P. Bourdieus' approach and analytic framework*. Dr.avhandling Universitetet i Stavanger

Spradley, James P. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Swanwick, Keith. 1994. *Musical Knowledge. Intuition, analysis and music education*. London: Rutledge

Titon, Jeff Todd. 1985. *Stance, Role, and Identity in Fieldwork among Folk Baptists and Penetecostals*. *American Music* 3(1) 16-24

Utdanning. 25.april 2005. "Om Utdanning."

http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20___9810.aspx Accessed 13.mai 2008

Utdanning 3/2008. Trude Brita Nergård "Familietype og skoleprestasjoner."

_____ 19/2007. Hermundur Sigmundsson og Mikhail Gradovski. "Pedagogiske myter"

_____ 22/2007. Aud Folkestad "Musikk + drama = mattekunnskapar"

_____ 23/2007. Jørgen Jelstad. "Tema. Tester i skolen" "Greit å vite hvor vi står"

Utdanningsforbundet u.d. ”Utdanningspolitikk. PISA og PRILS”

*http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page___56447.aspx Accessed
13.mai 2008*

Utdannings- og forskningsdepartementet 2006. *Kunnskapsløftet, Læreplan for
grunnskolen og videregående opplæring.*

Varkøy, Øivind. 1997. *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idèhistorie.* Oslo: Ad
notam Gyldendal

Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur.* Flekkefjord: SEEK A/S

Østerberg, Dag. 1997. *Fortolkende sosiologi II. Kultursosiologiske emner. Kap 5: Tre
hovedtilnærminger til musikk sosiologien.* Oslo: Universitetsforlaget