

Solveig Rivenes Lone

Kva er det viktigaste ein skal lære på musikklinja?

Musikklinja i vidaregåande skule som musikkpedagogisk verksemd.

Masteroppgåve i Musikkvitskap
Rettleiar: Thomas Richard Hilder

Mai 2021

Solveig Rivenes Lone

Kva er det viktigaste ein skal lære på musikklinja?

Musikklinja i vidaregåande skule som musikkpedagogisk verksemd.

Masteroppgåve i Musikkvitskap
Rettleiar: Thomas Richard Hilder
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

I denne masteroppgåva tar eg for meg ulike aspekt ved musikklinja i vidaregåande skule som ei musikkpedagogisk verksemd. Sentrale spørsmål som blir tatt opp er: Kva er det viktigaste ein skal lære på musikklinja? Kva er den viktigaste kunnskapen og dei viktigaste måla i musikkfaga? Korleis kan ein vurdere kvalitet i musikkutdanninga på musikklinja? For å forsøke å kome fram til svar på slike spørsmål, blir relevant musikkvitskapleg, musikkfilosofisk, musikkpedagogisk, og pedagogisk-filosofisk litteratur drøfta saman med musikk lærarar sine haldningar til, og erfaringar av, musikklinja. Fire musikkpedagogar frå ulike musikklinjer har blitt intervjuet, kor eg i samtale med informantane har fått eit innblikk i musikk lærarar sine syn, haldningar, erfaringar og opplevingar kring musikklinja. Deira erfaringar og synspunkt bidrar til ei meir levande forståing av dei ulike diskusjonane som musikklinja blir sett i.

Diskusjonen om musikklinja er delt inn i to hovuddelar. Kapittel 2 tar for seg musikklinja i forhold til kva kontekst musikkundervisninga på musikklinja er ein del av. Dette gjeld både korleis musikklinja er ein del av det større musikkopplæringstilbodet i Noreg, samt korleis offisielle dokument som læreplanar og ulike læringsteoriar og læringsstilar påverkar musikkfaget. I kapittel 3 vil vi sjå musikklinja i lys av vidare musikkpedagogisk-filosofisk tenking. I denne delen vil musikklinja bli drøfta gjennom aspekt som danning, legitimering av musikkfaget, sosiale aspekt ved musikkutdanning, og skule- og kulturpolitiske debattar. I oppgåva argumenterer eg særleg for viktigheten av å vere medviten om slike musikkpedagogisk-filosofiske aspekt.

Abstract

In this master's thesis, I consider various aspects of 'musikklinja' (music program) in upper secondary school as a music pedagogical activity. Key questions that are addressed are: What is the most important thing to learn at 'musikklinja'? What type of knowledge and which aims in music education is the most important? How can one assess the quality of music education in these music programs? To answer such questions, relevant musicological, music philosophical, music pedagogical, and pedagogical philosophical literature, as it will be discussed alongside with music teachers' attitudes to, and experiences of, 'musikklinja'. Four music educators from different music programs have been interviewed, and in conversation with the informants I have gained an insight into music teachers' views, attitudes, experiences of 'musikklinja'. Their experiences and points of views contribute to a more vivid understanding of the various discussions in which I examine 'musikklinja' is seen.

The discussion about 'musikklinja' is divided into two main parts. Chapter 2 consists of 'musikklinja' in relation to the context in which music education is a part of. This includes to how 'musikklinja' is a part of formal and informal music education in Norway, as well as how official documents such as curricula and various learning theories and learning styles affect music education. In Chapter 3, we examine 'musikklinja' in the light of further music pedagogical-philosophical thinking. 'Musikklinja' will be discussed through aspects such as 'bildung', legitimation of music education, social aspects of music education, and school and cultural policy debates. In the thesis, I argue for the importance of being aware of such music pedagogical-philosophical aspects as outlined above.

Forord

I forbindelse med denne masteroppgåva er det fleire personar eg ynskjer å takke. For det første vil eg rette mange takkar til min rettleiar, Thomas R Hilder. Ikkje berre for støtta, tilbakemeldingar, og gode og konstruktive kommentarar i samanheng med denne oppgåva, men også alt anna eg har lært hjå deg dei fem åra mine på musikkvitenskap ved NTNU. Emna dine har ikkje berre opna auga mine fagleg sett med spennande diskusjonar og innføring i viktige teoretiske omgrep, men også vore transformative på alle andre aspekt i livet. Førelesingane dine vil bli sakna!

For det andre vil eg takke dei fire informantane som eg i denne oppgåva har kalla Dan, Vibeke, Snorre og Julian, så villige stilte til intervju til masteroppgåva mi. Tusen takk for at eg fekk eit innblikk i dykkar kvardag på musikklinja, og for at de delte meiningar og tankar om musikkundervisning på musikklinja.

Vidare vil eg også takke familie og vener for støtte, samt gjengen på lesesal 2463 for gode faglege og sosiale samtalar i lunsjpausane. Ein spesiell takk til Kristine, for å heile tida vere disponibel for faglege diskusjonar og gjennomlesing av tekst. Hadde det ikkje vore for deg hadde oppgåva mi truleg vore 2000 ord lengre, då eg har ein tendens til å bruke ord som *kanskje*, *også*, *på ein måte*, og *mellom anna* i stort sett alle setningar – gjerne fleire gongar i ei setning også. Noko som dessutan blei opphavet til vårt etterkvart mykje brukte ordtak: «When in doubt, cut it all out». Til slutt ein stor takk til Kristoffer som har halde ut med meg i denne masterkvardagen, du er god!

Trondheim 20. mai 2021

Solveig Rivenes Lone

Innhald

SAMANDRAG	V
ABSTRACT	VI
FORORD	VII
INNHALD	IX
<u>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON</u>	<u>1</u>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	1
1.2 PRESENTASJON AV PROSJEKT OG PROBLEMSTILLING	4
1.3 METODE OG FORSKINGSDESIGN	6
1.4 TEORETISK GRUNNLAG	11
<i>KUNNSKAP I MUSIKK</i>	14
<i>KVALITET I MUSIKK</i>	16
1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	18
<u>KAPITTEL 2: KONTEKSTUALISERING AV MUSIKKLINJA</u>	<u>21</u>
2.1 KONTEKSTUALISERING AV MUSIKKLINJA	22
2.2 LÆREPLANAR	36
2.3 LÆRINGSTEORI OG LÆRINGSSTILAR	48
2.4 OPPSUMMERING	55
<u>KAPITTEL 3: TANKAR OM MUSIKKLINJA</u>	<u>57</u>
3.1 OPPFATNINGAR AV MUSIKKFAGET PÅ MUSIKKLINJA	58
3.2 MUSIKKUNDERVISNING I EIT DANNINGSPERSPEKTIV	65
3.3 LEGITIMERING AV MUSIKKFAGET	72
3.4 ANDRE ASPEKT FOR Å DRØFTE MUSIKKPEDAGOGISK VERKSEMD PÅ MUSIKKLINJA	77
<i>SOSIALE ASPEKT VED MUSIKK</i>	77
<i>STØRRE SKULE- OG KULTURPOLITISKE ASPEKT</i>	80
3.5 OPPSUMMERING	84
<u>AVSLUTNING: OPPSUMMERING OG AVSLUTTANDE KOMMENTARAR</u>	<u>87</u>
4.1 OPPSUMMERING	87
4.2 AVSLUTTANDE KOMMENTARAR	89
<u>LITTERATUR</u>	<u>93</u>
<u>VEDLEGG</u>	<u>98</u>
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRÅ NSD	98
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTAR	101

Kapittel 1: Introduksjon

«Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education»

John Blacking i «How Musical Is Man?»¹

1.1 Bakgrunn for val av tema

Denne masteroppgåva handlar om musikklinja, og nærmare bestemt kva musikklinja er som ei musikkpedagogisk verksemd, kor eg mellom anna vil sjå på kva som er det viktigaste ein skal lære på musikklinja med tanke på at vi i dag lever i ei stadig meir globalisert, fleirkulturell, og teknologisk verd. Eg har intervjuet lærarar på musikklinjer, og deira refleksjonar omkring temaet vil vere med på å danna grunnlag for å drøfte viktige musikkpedagogiske aspekt ved musikklinja. Interesse og inspirasjonen for å skrive denne oppgåva har på mange måtar tre sider. Før eg presenterer problemstillinga og andre forskingsspørsmål, vil eg gå igjennom desse tre sidene over kvifor og korleis eg blei interessert i, og inspirert til å skrive denne oppgåva.

For det første har åra mine på musikkvitenskap ved NTNU, både når det gjeld emne eg har deltatt i, tips og rettleiing frå ulike professorar, og samtalar og diskusjonar med medstudentar, opna opp for denne interessa for *musikk, menneske og samfunn*. Då eg starta som fersk student på musikkvitenskap visste eg ikkje heilt kva eg skulle forvente å lære om på studiet, men eg trudde – og rekna med at det stort sett dreia seg om musikkhistorie, musikkteori og -analyse. I tillegg visste eg at musikkvitenskap ved NTNU hadde ein viss utøvande profil. Etter ei kort stund skjønnte eg at musikkvitenskap berre er eit paraplyomgrep som omfattar mange disiplinar, tilnærmingar og teoriar, og at om vi skal komme med ein kort skilnad så kan det heller vere at musikkvitenskap er eit *tverrfagleg felt*. Det er særleg felt som seier oss noko om musikken sin kontekst, verdi, meining og funksjon – som til dømes etnomusikologi, musikk sosiologi, musikkpsykologi, og musikkfilosofi og estetikk, som har fanga interessa mi etter eg starta på musikkvitenskap og inspirerte meg til å gå den retninga eg har valt med denne oppgåva.

Sitatet ovanfor frå musikkantropolog John Blacking frå 1974 beskriv på mange måtar denne inspirasjonen. Som nemnd har etnomusikologi, som enkelt fortalt dreiar seg om *studien av musikk i ulike kulturar*, vore eit av dei felt som særleg har interessert med dei siste åra.

¹ John Blacking, *How musical is man?* (University of Washington Press, 1974), 4.

Etnomusikolog Harris M. Berger peikar mellom anna på at etnomusikologi-feltet kan lære oss «that all musics are equally worth studying; that music is inextricable from the rest of culture; that music doesn't have an inherent value, but is only valuable to particular people in particular societies».² Slike tankar har fått meg til å tenke over og bli særleg interessert i korleis vi snakkar om musikk, kva verdi vi legg i musikk, og ulike måtar vi anvende musikk. Dette handlar også om å sjå på og prøve å forstå at musikk oppstår i mange ulike kontekstar, kulturar og skikkar, og at vi likevel umogleg kan forstå alle desse. I nokre kulturar finn vi til og med noko som vestlege vil kjenne igjen som musikk, utan at medlemmer av kulturen sjølv kallar det musikk. Til tross for denne interessa for etnomusikologi, er ikkje dette nødvendigvis ei etnomusikologisk oppgåve, men denne disiplinen har altså vore ein augeopnar for meg når det gjeld å sjå på breiare kulturelle og sosiopolitiske perspektiv på musikk.

For det andre, har mi eiga oppleving av musikkundervisning spelt ei stor rolle for at eg har valt å skrive om musikk i skulen – både i kulturskulen, grunnskulen, på musikklinja på vidaregåande skule og i høgare utdanning. Som eg er inne på ovanfor har eg særleg interessert meg i musikken sine mange funksjonar hos menneske og samfunn, og korleis musikk blir brukt i ulike kulturar i ulike situasjonar. Det har vidare gått opp for meg kor utruleg viktig musikk kan være i ulike kontekstar, men også på den andre sida – korleis misbruk av musikk kan påverke situasjonar i negativ forstand. Vidare har eg difor undra meg over kvifor eg ikkje har lært om dette før – til dømes på musikklinja i vidaregåande kor ein trass alt går for å spesialisere seg i musikk.

Dette synet har også kome opp i dialogar og diskusjonar med andre medstudentar dei siste åra, kor det også er fleire som har opplevd dette som ein augeopnar og lurar på kvifor ikkje desse breiare perspektiva på musikk har vore ein del av deira pensum på til dømes musikklinja. I og med at musikkundervisning i kulturskulen og til dels grunnskulen først og fremst handlar om å lære instrument, har eg lurt på kvifor vi ikkje har lært om dette breiare perspektivet på musikklinja i den vidaregåande skulen – som trass alt er plassen ein går for å fordjupe seg i musikk. Eg har med andre ord synast at musikkundervisninga på musikklinja kanskje har mangla viktige disiplinar og tilnærmingar for å forstå kva musikk er, og korleis den egentleg blir anvendt i dag. Kvifor har vi ikkje lært noko om musikken sin sosiale funksjon eller musikken sin rolle i ulike samanhengar – til dømes ein krisesituasjon som krig?

² Harris M. Berger, "Phenomenology and the Ethnography of Popular Music: Ethnomusicology at the Juncture of Cultural Studies and Folklore," i *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, Red. Gregory Barz og Timothy J. Cooley (Oxford: Oxford University Press, Inc., 2008), 64.

Det tredje aspektet som også har påverka meg til å starte dette prosjektet er musikken sin plass i samfunnet elles. I 2017 kom det fram i ei pressemelding frå Kunnskapsdepartementet kor ordet *song* er fjerna frå den overordna læreplanen i skulen.³ Dette vekte fleire reaksjonar i media, mellom anna i eit debattinnlegg av førstelektor i musikk ved Nord Universitet Solveig S. Kolaas og i ein bloggpost av musikkforskar Nora Kulset.⁴ Dei nemner mellom anna kor viktig stemma og song kan vere i kommunikasjon mellom menneske, at song faktisk er relasjonsskapande då den er med på å etablere ein inkluderande gruppefølelse og aukar vår empatiske evne. Alle desse eigenskapane kan jo seiast å vere viktige i skulen og som del i den heilskaplege utviklinga av barn, og Kolaas konkluderer mellom anna med at det blir viktigare enn nokon gong for lærarutdanninga å vektlegge verdien av song for at det faktisk skal bli brukt i skulen. Denne debatten var altså eit av mine første møter med denne 'interessa' for musikken sin plass i skulen. Dette fekk meg også til å tenke over musikk i skulen, og korleis den faktisk blir brukt i musikkfag og andre fag. Vidare fekk det meg til å reflektere over kva for disiplinær innan musikk som blir lært i musikkfaga, og særleg dei spesialiserte musikkfaga i vidaregåande skule.

Eit anna punkt eg vil trekkje inn er kunnskap om musikk elles i samfunnet. Dei siste åra har til dømes musikk og helse blitt meir anerkjent, kor bruk av musikk i demensomsorg og eldreomsorg har blitt meir og meir allmennkjent og anerkjent også blant ikkje-musikkforskarar – noko som er veldig positivt. Men kva med andre funksjonar som musikken har? Kor er allmennkunnskapen om dette? Noko av motivasjonen min for denne oppgåva er difor eit eige ønske om at musikken sin funksjon, rolle eller betydning elles i samfunnet skal få ein større verdi og plass i samfunnet. Vi som musikkforskarar har mykje kunnskap om kvifor og korleis musikk påverkar oss (både positivt og negativt), men det er ikkje nok at vi som sit her aleine i akademia og forskar på det har denne kunnskapen – det må ut. Mi hypotese er difor at viss eg undersøker dette i skulen – som tross alt i oppveksten er vår største plattform for læring og kor vi lærer det meste vi kan her i livet – kan eg få ei større forståing for kvifor stoda rundt folk si oppfatning av musikk er som den er. Det ein lærer om musikkens verdi i skulen, er truleg med på å farge den generelle befolkninga si oppfatning av musikkens verdi.

Eit anna aspekt eg vil nemne her er det faktum at musikk i dag er meir tilgjengeleg enn nokon gong. Vi kan høyre på musikk omtrent når som helst og kvar som helst, og med

³ Pressemelding nr. 125-17 (2017). *Skolens nye «grunnlov» er fastsett*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

⁴ Nora B. Kulset, "Sang ute av skolen," sist oppdatert 3. okt. 2017, lastet ned 15. des. <https://norabkulset.com/2017/10/03/sang-ute-av-skolen/>; Solveig Salthammer Kolaas, "Sang i skolen under sperregrensa?," *Ballade*, 4. okt 2017.

teknologiar som til dømes Spotify har vi eit enormt musikkbibliotek å velje av. Dette har mellom anna gjort at musikkforskarar har forska meir på folk sin bruk av musikk i kvardagen – og eg vil difor sjå på om denne tilgjengelegheita har endra musikkpraksisen i musikkundervisning og i skulen. Lærer vi det same på musikklinja som vi gjorde for 10-20 år sidan, når vi tross alt har heilt andre lyttevaner i dag enn vi hadde då?

Noko av målet mitt for denne oppgåva er å starte ein diskusjon. Ved å leggje fram problemstillinga og vise korleis stoda omkring musikklinja er, håper eg dette kan bidra til å starte ein diskusjon, samt sette det inn i ein større kontekst med tanke på musikkundervisning og -utdanning. Musikklinja er ein liten del av musikkopplæringa som er tilbode i Norge, og ved å sjå på den kan det kanskje seie oss noko om kva som er bra eller dårleg med musikkopplæringa. Eg håpar også at dette kan vere eit bidrag til å vidareføre denne diskusjonen.

1.2 Presentasjon av prosjekt og problemstilling

Då eg sette i gong arbeidet med dette masterprosjektet, ynskja eg å fokusere på musikk, menneske og samfunn. Eg ville altså på ein eller annan måte sjå på korleis vi som enkeltindivid og samfunn brukar musikk, kva funksjon musikk kan ha i ulike situasjonar, og kva verdi vi legg i musikk. Vidare har eg blitt særleg interessert i kva plass eller verdi musikk har i samfunnet vårt, og for å undersøke det nærare har eg valt å snevre det inn på musikkopplæringa i Noreg. Musikkopplæring kan vere alt frå kulturskule, musikk i grunnskulen, musikklinja på vidaregåande, musikkutdanning i universitets- og høgskulenivå, og andre private, statlege eller frivillige aktørar i kulturlivet som til dømes kulturhus, folkehøgskular, kor og korps. Desse aktørane og institusjonane vil truleg kunne seie oss noko om kvifor og kva for verdi musikkfaget har i dagens samfunn. Det vil sjølvsagt vere alt for omfattande å sjå på alt dette i ei masteroppgåve, og eg har difor vald å fokusere på musikklinja i vidaregåande skule for å avgrense temaet mitt. Forutan om musikkfag i høgare utdanning er musikklinja trass alt ein plass vi går for å spesialisere oss i musikk utover det å spesialisere oss i eit instrument (som til dømes i kulturskulen).

Bruk av musikk i undervisning og danning er dokumentert heilt tilbake til antikken, til dømes skildra i Platon si bok *Staten* kor han vektlegg musikk som eit av komponentane for oppdragelsen.⁵ Også her i Noreg har song vore ein del av skulen sidan dei første forsøka på

⁵ Øivind Varkøy, *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*, 3. utg. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2015), 18.

obligatorisk skulegang på 1700-talet.⁶ Til tross for lange røter er det framleis i dag nødvendig og viktig å kunne argumentere for musikkfaget sin plass i skulen og i samfunnet elles, som formulert av Øivind Varkøy: «ikke minst for kritisk å kunne vurdere holdninger, debatter og utdanningspolitiske og pedagogiske tendenser i vår egen samtid».⁷ Musikk, dans og drama som vi kjenner det som i dag, som eit studieprogram som fører til studiekompetanse, blei oppretta i reform 94. I dette treårige programmet får ein altså generell studiekompetanse, men med fordjuping innan musikk.

Eg vil altså på ein eller annan måte utforske musikklinja i den vidaregåande skulen, ved å drøfte musikklinja i lys av viktige musikkpedagogiske aspekt. Eg vil ikkje nødvendigvis gå i djupna på enkelte fag eller lærarar og elevar sine oppfatningar og opplevingar av musikklinja, men få eit overordna og heilskapleg blick på musikklinja som ei musikkpedagogisk verksemd. Noko av målet med oppgåva blir å undersøke og drøfte kva som er det viktigaste ein skal lære på musikklinja, og eg vil difor ta for meg spørsmål som: Kva mål og verdiar blir sett på som det mest sentrale på musikklinja? Kva er kunnskap i musikk, og kva er den viktigaste kunnskapen ein skal lære på ein institusjon som musikklinja? Kva er musikkopplæring av høg kvalitet? Korleis kan vi i det heilt tatt vurdere kvalitet innan musikk og opplæring? Eg ynskjer at slike spørsmål kan hjelpe oss å rette lys mot kva musikklinja er som ei musikkpedagogisk verksemd. Vidare ynskjer eg å drøfte og diskutere ulike problematikkar som kvalitet, kunnskap, vurdering, danning og legitimering på ein konstruktiv måte. Til slutt ynskjer eg også å sette oppgåva inn i ein større samanheng, ved å drøfte musikklinja i forhold til kva haldningar til musikkfaget vi finn i samfunnet og i større skule- og kulturpolitiske samanhengar. Eg har difor vald å spesifisere problemstillinga mi med fleire ulike forskingsspørsmål.

- Kva er det viktigaste ein skal lære på musikklinja?
- Kva er kunnskap og kvalitet når det er snakk om musikkpedagogisk verksemd, og kva er den viktigaste kunnskapen og kva blir vurdert som god/høg kvalitet?
- Kva haldningar til musikkfaget og musikkundervisning finn vi på musikklinja, og korleis er desse spegla i samfunnet?

⁶ Harald Jørgensen, *Sang og musikk : et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980* (Oslo: Aschehoug, 1982), 9.

⁷ Varkøy, 10.

Vi vil vidare sjå at alle desse spørsmåla ligg til grunns for dei ulike diskusjonane gjennom heile oppgåva, kor eg avslutningsvis vil forsøke å samle diskusjonane ved å «svare» på desse spørsmåla.

1.3 Metode og forskingsdesign

For å svare på problemstillinga mi har eg vald å gjennomføre intervju med lærarar på musikklinjer i vidaregåande skule. I denne delen vil eg difor gjere greie for forskingsdesignet mitt, kvifor eg har valt ein kvalitativ metode, ulike perspektiv eg har tatt utgangspunkt i, kort utgreiing av relevant vitskapsteori, og på kva måte desse metodane fungerer bra til mitt prosjekt.

Ordet *metode* betyr *vegen til målet*,⁸ og det fins naturlegvis ulike vegar til eit mål. Eg vil i denne delen difor greie ut om kva metodar eg vil nytte for å nå ‘måla’ for denne oppgåva. Når vi snakkar om forskning høyrer vi ofte skiljet mellom kvalitative og kvantitative forskingsmetodar. Også innanfor desse leirane finn vi eit mangfald av ulike metodar, perspektiv og teoriar. Enkelt forklart kan vi seie at kvantitative metodar framhevar oversikt og forklaring, medan kvalitative metodar framhevar innsikt og forståing.⁹ Likevel er det ikkje alltid så lett. Ein kan ofte forstå eller forklare det same fenomenet uavhengig av om ein brukar kvalitativ eller kvantitativ metode, men ein vil derimot finne fram til andre aspekt ved å stille andre spørsmål eller stille spørsmåla annleis ut i frå kva metode ein vel å bruke. Vi kan på den måten seie at kva metode vi vel er avhengig av kva det er vi vil finne ut av om fenomenet, heller enn kva fenomen ein vel å forske på.

Som nemnd i førre delkapittel er forskingsobjektet eller fenomenet eg skal forska på *musikklinja som musikkpedagogisk verksemd*. Nærmare bestemt ynskjer eg å få eit innblikk i kva tankar, synspunkt, haldningar og opplevingar lærarar på musikklinja har når det er snakk om musikklinja som eit musikkopplæringstilbod. For å få til dette ser eg det som mest eigna å ha ein kvalitativ karakter på prosjektet mitt, kor eg får ei djupare innsikt i korleis og kva lærarar sjølv tenker og reflekterer omkring temaet, formidla gjennom deira omgrep og sett frå deira synspunkt. Grunnlaget for dette kvalitative synet på forskning finn vi mellom anna hos sosiolog Max Weber og hans vekt på forståande samfunnsforskning, kor forskinga gjerne har eit fortolkande paradigme, med fokus på informantane sine opplevingar og meningsdanningar, og kva slags konsekvensar meiningar har.¹⁰ Vi ser at kvalitativ forskning kan verke litt tvitydig, og

⁸ Steinar Kvale og Svend Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2009), 99; Asbjørn Johannessen, Line Christoffersen, og Per Arne Tufte, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 4. ed. (Oslo: Abstrakt, 2010), 29.

⁹ Aksel Hagen Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 3. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2017), 28.

¹⁰ *Ibid.*, 24.

Kvale og Brinkmann forklarar dette ved å påpeike at forskning innan humaniora ofte handlar om den sosiale og historiske verda.¹¹ Slik kunnskap kan ikkje reduserast til ein fastsett metode, fordi vi kan berre erkjenne den sosiale og historiske verda gjennom forståing og fortolking som til sjuande og sist ikkje kan kodifiserast til metodologiske reglar. Med forskingsspørsmåla mine søker eg nettopp innsyn i lærarar sine erfaringar, historier, og røynder om musikklinja. Tjora peikar vidare på at kvalitativ forskning ikkje nødvendigvis gjev oss det 'riktige svaret', men at ei god oppgåve vil utforske aktuelle tema på ein nyansert måte.¹²

Som nemnd på ovanfor fins det eit mangfald av teoriar, metodar og perspektiv også innanfor den kvalitative tradisjonen. Som Ruud påpeikar, vil ein ved bruk av kvalitativ metode stort sett alltid – i større eller mindre grad – måtte ta omsyn til hermeneutikken då det er snakk om å foreta ei tolking av datamaterialet.¹³ Hos Kvale og Brinkmann kan vi vidare lese at intervjumetoden, som eg vil nytte meg av i dette prosjektet, er inspirert av fenomenologisk filosofi.¹⁴ Eg vil difor vidare kort gjere greie for fenomenologien og hermeneutikken for å vise kvifor desse tilnærmingane vil være riktig å bruke for å svare på forskingsspørsmåla mine.

Fenomenologi er i følge Tjora ei metodisk tilnærming kor vi som forskarar forsøker å få deltakarar til å sette ord på korleis dei forstår si verd, vanlegvis knytt til eit avgrensa fenomen.¹⁵ Denne tilnærminga handlar med andre ord om å forstå livsverda til eit menneske ved å studere eit fenomen og sjå på ulike oppfatningar og forståingar av det fenomenet. Kvale skildrar det vidare som «eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv og skildrar verda slik den vert opplevd av informantane, ut frå den forståing av den verkelege røynda er den menneske oppfattar».¹⁶ Når det gjeld mitt prosjekt kan vi seie at fenomenet som blir undersøkt er *musikklinja*, kor eg vidare ynskjer å få eit overblikk over kva som er det viktigaste ein skal lære på musikklinja – særleg med tanke på omgrepa kunnskap og kvalitet, ut i frå lærarar sine opplevingar og oppfatningar om musikkopplæring og musikklinja.

Som nemnt ovanfor handlar mitt prosjekt om å forstå eller oppfatte meiningar og fenomen, og i motsetning til mykje kvantitativt arbeid som kan analyserast statistisk, må slik kvalitativt arbeid tolkast.¹⁷ Det gjer at det ofte kan vere nødvendig å også vurdere kvalitative

¹¹ Kvale og Brinkmann, 100.

¹² Tjora, 22.

¹³ Even Ruud, "Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning," i *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Red. Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken (Oslo: NMH-publikasjoner, 1995).

¹⁴ Kvale og Brinkmann, 45.

¹⁵ Tjora, 27.

¹⁶ Kvale og Brinkmann, 45.

¹⁷ Per Johan Ödman, "Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning," i *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Red. Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken (Oslo: NMH-publikasjoner, 1995), 62.

prosjekt gjennom eit hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk er nemleg læra om fortolking av tekstar, og har som formål å oppnå gyldig og allmenn forståing av kva ein tekst tyder.¹⁸ Det inneber med andre ord at kvar tekst får si meining frå ein kontekst. I samanheng med denne oppgåva vil det seie at fortolkingsprosessen – altså mi tolking av det empiriske materialet, vil vere avhengig av kva forkunnskapar eg som forskar har om fenomenet eller temaet eg forskar på. Ved å ha god forkunnskap om til dømes musikklinja, gjeldande læreplanar for faga, samt forkunnskap i generell pedagogikk, vil eg kunne ha eit betre grunnlag for å tolke lærarane sine utsegn. Eg vil også måtte ta stilling til at lærarar sjølv har gjennomgått ein fortolkingsprosess når dei forbereder og gjennomfører undervisning ved at dei til dømes har tolka pensum, læreplanar og korleis elevar tar til deg stoffet.

Som vi kan sjå tydeleg i hermeneutikken, er det også særleg viktig i kvalitativt arbeid å reflektere over det etiske ansvaret som ligg i min posisjon som forskar. Noko som ofte kjenneteiknar kvalitativ forskning, er varleik ovanfor konteksten forskinga vert gjennomført i. Gjennom kvalitative metodar som feltarbeid, observasjon og intervju kjem ein gjerne nært på informantane, og det blir ekstra viktig å tenke over etisk ansvar i eigen forskning. Kvale og Brinkmann utdjuar viktigheten av det etiske ansvaret i den sosiale relasjonen mellom intervjuar og den som blir intervjuar, og skriv at «det krev ein fin balanse mellom intervjuaren sitt ynskje om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonen sin integritet etisk sett».¹⁹ Vidare er det også viktig å erkjenne verdsyn og røyndomsoppfatning hos forskaren, og at det vil påverke eit prosjekt allereie før prosjektet tar i gang.²⁰ Tjora utdjuar dette ved å forklare at «forskaren [sin] forforståing, blant anna forma av personleg bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påverke korleis ein formar prosjekt med hensyn til tema, metode, val av teori og analyse».²¹ I mitt tilfelle har eg sjølv gått på musikklinja for omlag 6 år sidan, eg arbeider som musikkpedagog (pianolærer), og er personleg engasjert i problemstillinga ved at eg sjølv (i ettertid) har undra over kvifor eg ikkje lærte om enkelte perspektiv på musikk i vidaregåande skule (jf. delkapittel 1.1). Det etiske ansvaret ligg med andre ord ikkje berre i intervjuet når eg er i kontakt med informantane, men gjeld også i alle andre fasar av arbeidet som forarbeidet, transkripsjonsarbeidet og analysearbeidet.

Eg har valt å nytta meg av djupneintervjuet som metode i denne oppgåva. Som Kvale og Brinkmann skriv, «viss du vil vite korleis folk oppfattar verda og livet sitt, kvifor ikkje

¹⁸ Kvale og Brinkmann, 69.

¹⁹ Ibid., 35.

²⁰ Tjora, 34. dette kjem kanskje frå den tynne boka

²¹ Ibid., 25.

spørje dei?».²² Kvale og Brinkmann skriv også vidare at det er nettopp gjennom samtalen ein får vite noko om folk sine opplevingar, kjensler, haldningar, og verda dei lever i.²³ Som eg har implisert er ynskjer å få eit innblikk i lærarar sine syn, haldningar, erfaringar og opplevingar kring musikklinja, og vi ser her kvifor samtalen – eit intervju – er ein god metode å bruke til dette formålet. Tjora peikar også på at djupneintervjuet i hovudsak har som mål å skape ein situasjon for ein relativt fri samtale som kretsar rundt nokre spesifikke tema som forskaren har bestemt på førehand.²⁴ Eg tok difor utgangspunkt i opne spørsmål slik at informantane fekk moglegheit til å utdjupe der dei ville.

Når det gjeld gjennomføring av intervju, valde eg å intervju fire lærarar ved ulike musikklinjer. Blant desse har tre av informantane fleire tiår med arbeidserfaring bak seg, medan ein av informantane er av ein yngre generasjon. Som Kvale og Brinkmann understreker, heldt det enkelt og greitt å «intervju[e] så mange personar som det trengs for å finne ut av det du treng å vite».²⁵ Vidare skriv dei at kor mykje tid og ressursar ein har også vil vere avgjerande. Eg såg det difor som passende for mi oppgåve å halde meg til fire informantar. Dei ulike intervju blei gjennomført på ulike tidspunkt like før og like etter nyttår 2021. Eg hadde utforma ein intervjuguide i forkant av intervjurundane, men denne blei brukt av variert grad i dei ulike intervju. I nokre av intervju styrte eg samtalen ved å stille opne spørsmål om ulike tema som førte til lengre diskusjonar. I andre intervju innleia eg med ein liten «presentasjon» av prosjektet mitt, før vi hadde ein meir open samtale omkring ulike tema – hovudsakleg styrt av informanten sjølv. I desse tilfella stilte eg eit par spørsmål til slutt, viss det var noko eg følte vi ikkje hadde vore innom i løpet av samtalen.

Når det gjeld val av informantar og tal på informantar kan vi seie at utvalet er nokså avgrensa. Eg kunne til dømes ha omfatta fleire «grupper» blant informantar, som til dømes elevar, musikk lærarstudentar, eller musikkpedagogikkforskarar, eller vald fleire informantar, men målet med denne oppgåva har ikkje vore å gjere generaliseringar. Målsettinga har derimot vore å la teori, tidlegare forskning og datamaterialet mitt vere eit bidrag til å setje musikklinja inn i større diskusjonar om musikkpedagogisk verksemd. Vidare kan eg også nemne at alle informantane har bakgrunn frå den meir klassiske tradisjonen, men sidan målet i oppgåva ikkje er å gå spesifikt inn på informantane sin eigen musikkpedagogiske praksis men heller drøfte musikklinja i eit meir heilskapleg lys har eg vald å «oversjå» dette. Likevel er dette ein faktor

²² Kvale og Brinkmann, 19.

²³ Ibid.

²⁴ Tjora, 113.

²⁵ Kvale og Brinkmann, 129.

som kan påverke «utfallet» i oppgåva, og eg vil difor nemne det her. For å anonymisere lærarane eg har intervjua, har eg vald å bruke pseudonym som eit alternativ til deira riktige namn. Lærarane vi vil møte på i denne teksten er difor Dan, Vibeke, Snorre og Julian.

I løpet av arbeidet med denne oppgåva, har det kontinuerleg vore ein prosess i gong med leiting av litteratur, lesing, skriving, og intervju om ein annan. Naturlegvis har intervju ein meir fast plass i prosessen, då desse blei gjennomført rett før/etter nyttår 2021. Det har ført til at ein del av diskusjonane og problematikkane eg drøftar i oppgåva ikkje var ferdig «uttenkt» før eg intervju informantane, og desse vart dimed ikkje inkludert i intervju. Eg har likevel vald å ha med desse diskusjonane i oppgåva, då dei drøftar viktige perspektiv og sider ved musikkundervisning. Dette gjeld særleg diverse pedagogiske teoriar om til dømes læring, samt skule-, utdannings- og kulturpolitiske perspektiv. Det vil altså seie at dersom det er tema kor eg ikkje har drøfta informantane sine syn på saka, går det på mi rekning fordi eg ikkje var klar over dette og tok det dimed ikkje opp i intervjurundane.

Vidare kan vi på ein måte seie at oppgåva mi har avgrensa gyldigheit, på den måten at eg ikkje har nok datamateriale til å lage generaliserte forventingar å leggje til grunn. Som nemnd ovanfor vil eg gjennom heile prosessen utføra ei tolking av arbeidet mitt, både av det empiriske materialet, dei ulike teoriane og konsept, og vil difor ikkje nødvendigvis kome med eit «riktig objektiv sannferdig» svar på forskingsspørsmåla mine. Eg har likevel forsøkt å diskutere dei ulike temaa og problematikkane konstruktivt ved å kaste lys over temaa frå fleire sider, og håpar dette iallfall kan vere eit bidrag til ein større diskusjon av musikklinja som musikkpedagogisk verksemd. På ei anna side kan oppgåva også kritisera for å famne *for breitt* om temaet, sidan eg diskuterer eit breitt utval av musikkpedagogiske teoriar, konsept og omgrep, i staden for å gå i djupna på eitt av desse. Vi kan finne fordelar og ulemper ved både å velje breitt og djupt, men for å svare på forskingsspørsmåla mine kor eg eigentleg er ute etter å undersøke stoda på musikklinja, har eg sett set som nyttig å omfatte eit breitt utval av perspektiv og tilnærmingar. Eg er likevel klar over svakheitene ved dette valet.

Eg vil igjen minne om at det i dette arbeidet stadig går føre seg eit fortolkingsarbeid, og særleg med tanke på sitata frå intervju. Eg vil difor påpeike at det kritiske blikket eg ynskjer å rette mot musikklinja i denne oppgåva ikkje handlar om at eg spesifikt vil gå inn på informantane si undervisning med eit kritisk blikk, men bruker det empiriske materialet på å styre meg inn på ulike diskusjonar om temaet. Om det førekjem uheldige eller mangelfulle formuleringar eller tolkingar av informantane sine utdrag, er dette fullt og halden mitt ansvar.

1.4 Teoretisk grunnlag

I denne delen vil eg gjere greie for det teoretiske grunnlaget eg baserer oppgåva mi på. Ved å sjå på tidlegare forskning og relevant teori, vil eg altså i denne delen plassere meg sjølv inn i forskingsfeltet. Sidan det er *musikklinja* som er forskingsobjektet mitt, vil vi i denne oppgåva stadig finne oss i spenningsfeltet mellom «det kunstnariske» og «det pedagogiske». For å balansere dette vil eg i stor grad sjå på musikklinja frå ein musikkpedagogisk og musikkfilosofisk ståstad, då *musikkpedagogisk tenking* vil kunne kaste lys over dei perspektiva på musikklinja eg ynskjer å diskutere i denne oppgåva som skissert ovanfor i delkapittel 1.2. Eg vil først gjere greie for tidlegare forskning på feltet innan musikkpedagogikk og musikkpedagogisk tenking. Vidare vil eg kort skildre omgrepa kunnskap og kvalitet, då dette er sentrale omgrep vi stadig vil kome tilbake til i løpet av oppgåva.

Musikkpedagogikk som disiplin er eit vidt omgrep, og som Even Ruud påpeikar handlar det ikkje berre om læring og undervisning, men også «verdispørsmål, vilkår og grunngevingar som styrer val knytt til undervisning og formidling av musikk».²⁶ Sidan eg i denne oppgåva nettopp ynskjer å få eit slags heilskapleg bilete av musikklinja – utover det som berre handlar om den konkrete undervisningssituasjonen, vil eg også støtte meg på forskning innan musikkpedagogisk tenking og filosofi – særleg spørsmål om kunnskap, kvalitet, legitimering og danning innan musikkpedagogisk tenking. Musikkforskar Øyvind Varkøy er blant dei som har arbeida med musikkpedagogisk tenking, med alt frå legitimeringss spørsmål til tenking om musikk og danning. Introduksjonsvis i boka *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* understreker han at «det synet ein har på verdien av sitt eige arbeid, vil verke inn på det arbeidet ein faktisk gjer – og kva ein lar være å gjere», når det er snakk om kvifor det er viktig som musikkpedagog å ha eit medvite musikkpedagogisk grunnsyn, og dimed også eit musikk syn, å basere verksemda si på.²⁷ Nettopp dette med å vere medviten om sitt eige musikkpedagogiske verke, er ein sentralt argumentasjon gjennom heile oppgåva mi. Som musikkforskar Elin Angelo skriv:

«Hvordan musikklereren navigerer i kunnskapsmessige og identitetsmessige dilemmaer, og hvilke vektlegginger hun velger, vil være avgjørende for hva slags musikkfag som blir til i skolen, og hva elevene får lære. Til syvende og sist er det musikklereren selv som bærer ansvaret for hva som foregår i musikkundervisningen. Dette ansvaret bæres best om det også er artikulert.»²⁸

²⁶ Even Ruud, *Musikkvitenskap* (Oslo: Universitetsforlaget, 2016), 276.

²⁷ Varkøy, 11.

²⁸ Elin Angelo og Morten Sæther, *Eleven og musikken* (Oslo: Universitetsforl., 2017), 181.

Ei slik tenking om musikkpedagogikk kan på ein måte samanfatte mykje av grunnlaget for denne oppgåva. Noko av målet med denne oppgåva er difor å drøfte og diskutere frå ulike perspektiv korleis ein som musikkpedagog kan «artikulere dette ansvaret». Vidare blir mi «oppgåve» i denne masteroppgåva å trekkje linjer mellom forskingslitteraturen om musikkpedagogisk verksemd og forskingsobjektet mitt, musikklinja.

Når det gjeld musikklinja som forskingsobjekt er det fleire masteroppgåver og avhandlingar som har tatt for seg musikklinja, men då gjerne med utgangspunkt i spesifikke fag eller disiplinær som til dømes Markus Skjærstad som ser på bruk av digitale verktøy i komposisjonsundervisninga,²⁹ eller Karen K. Egge som ser på musikkelevar sitt forhold til eigen øving.³⁰ Mitt bidrag til forskingsfeltet blir difor å vise eit heilskapleg blikk på musikklinja som ei musikkpedagogisk verksemd, klårgjort gjennom ulike musikkpedagogiske og musikkfilosofiske perspektiv og teoriar. Sidan musikklinja er ein del av norsk vidaregåande opplæring vil eg også vere i det politiske området, både med tanke på læreplanar og andre skule- og kulturpolitiske mål. I dette landskapet finn vi til dømes musikkforskar Signe Kalsnes, som gjennom si forskning mellom anna har sett på korleis dei grunnleggande ferdigheitene i Kunnskapsløftet (LK06) kan forståast i musikkfaget, og kritiserer Kunnskapsløftet for å uttrykke eit snevert syn på kunnskap når det gjeld musikkfaget. Noko av målet mitt blir difor også å sjå på korleis musikklinja er uttrykt gjennom skule- og kulturpolitiske mål. I tillegg er vi midt inne i ein ny reform med innføringa av fagfornyelsen (LK20) i skrivande stund (vår 2021), som gjer at tidspunktet eg skriv denne oppgåva også vil vere eit interessant aspekt når deg gjeld mitt bidrag til forskingsfeltet. Vi ser difor at eg i denne oppgåva forsøker å samanfatte mange diskusjonar som føregår i fagfeltet og sentrere dei rundt musikklinja som musikkpedagogisk verksemd.

Som nemnd vil denne oppgåva naturlegvis bevege seg innan feltet musikkpedagogikk. Musikkpedagogikk i seg sjølv kan også seiast å innehalde mange deldisiplinar som til dømes praktisk musikkundervisning (praksis), musikkmetodikk (undervisningsmetodar), musikkdidaktikk (mål og innhald i undervisnings- og læringsverksemda), og musikkpedagogisk teori (grunngjeving for målsetjingar).³¹ I denne oppgåva kjem eg til å drøfte

²⁹ Markus A. Skjærstad, "Teknologi og undervisning. En intervjuundersøkelse av musikk læreres didaktiske bruk av digitale verktøy i undervisningsfaget *komposisjon* i videregående skole" (Masteroppgåve, Universitetet i Oslo, 2014).

³⁰ Karen Kleppe Egge, "Strategisk læring i musikk. "Øving er... noe jeg burde gjort". En kvalitativ studie av musikkelevers forhold til egen øving." (Masteroppgåve, Høgskolen i Innlandet, 2018).

³¹ Even Ruud, "Musikkpedagogikk," sist oppdatert 3. mars 2020, lastet ned 10. des 2020. frå: <https://snl.no/musikkpedagogikk>.

ulike områder innan musikkpedagogisk tenking, og mitt bidrag som musikkvitar kan skildrast gjennom det Even Ruud skriv om at «ved å betrakte musikkpedagogikken som ein refleksjonsstad for musikkfaget sine målsetjingar, blir kunnskapsgrunnlaget i musikkvitskapen aktualisert i diskursen om musikken sine verdiar og verdien av musikalsk sysselsetjing».³² Med bakgrunn innan musikkvitskapen kan eg altså tilføye eit breitt spekter av perspektiv på forskingsobjektet mitt.

Eit anna aspekt eg også vil understreke når vi snakkar om musikkpedagogikk, er kritisk pedagogikk. Denne retninga baserer seg på den eine sida på den tyske kritiske teorien, med filosofar som Adorno, Horkheimer og Marcuse, som først og fremst var opptatt av eit kritisk medvit av maktstrukturar og marknadskrefter i samfunnet.³³ Det handlar altså om å stille seg kritisk til sosiale røynder og ideologiar, og ein tanke om at «sosiale føresetnadar ikkje er naturlege og uunngåelege, men snarare skapt og påverka av makt og spesielle interesser».³⁴ Ei anna linje til kritisk pedagogikk finn vi i det kritisk pedagogiske miljøet i Nord-Amerika som i stor grad byggjer på den brasilianske frigjeringspedagogen Paulo Freire og hans hovudverk *Pedagogy of the Oppressed*.³⁵ Mykje av Freire si tenking baserer seg på det å «bryte opp hemmande strukturar og rutiner» ved å synleggjøre motsetningsforhold som undertrykkar/den undertrykte.³⁶ Som Henry Giroux påpeikar introduksjonsvis i boka *Critical Pedagogy*, handlar pedagogikk – når vi snakkar om kritisk pedagogikk – om «the space that provides a moral and political referent for understanding how what we do in the classroom is linked to wider social, political, and economic forces».³⁷ Nettopp dette med korleis musikkundervisning, og undervisning generelt, heng saman med dei større sosiale, politiske og økonomiske spørsmåla, er sentralt i denne oppgåva.

To ting eg stadig vil kome tilbake til i diskusjonane mine er nettopp dette med kunnskap og kvalitet. Elin Angelo peikar mellom anna på at det i musikk- og kunstpedagogikkfeltet «er lite formalisert med tanke på kva slags kunnskap yrkesutøvarane treng, kva som ligg i omgrepa som blir brukt, og korleis kvalitet på yrkesutøvingane vert vurdert».³⁸ Vi vil altså sjå i løpet av oppgåva korleis nettopp ulike oppfatningar av musikken sin verdi og mening vil vere med

³² *Musikkvitenskap*, 276.

³³ Michael Strobelt, "Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?," *Journal for Research in Arts and Sports Education* 2, nr. 2 (2018): 8.

³⁴ Ruud, *Musikkvitenskap*, 303.

³⁵ Paulo Freire, *De undertryktes pedagogikk*, overs. Sissel Lie, 2. ed., *Pedagogia do oprimido* (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999).

³⁶ Strobelt, 10.

³⁷ Peter McLaren og Joe L. Kincheloe, Red., *Critical pedagogy: Where are we now?*, vol. 299, *Counterpoints: studies in the postmodern theory of education* (New York Peter Lang Publishing, 2007).

³⁸ Elin Angelo, *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk : praksiser i musikkfeltet* (Bergen: Fagbokforl., 2014), 18.

på å styre den musikkpedagogiske praksisen. Det er difor viktig å sjå på kva kunnskap og kvalitet i musikk er, då ulike forklaringar eller formuleringar av desse omgrepa vil styre kva retning musikkundervisninga tar.

Kunnskap i musikk

Når vi skal ta for oss musikkundervisning finn vi fort det sentrale spørsmålet «*kva er kunnskap i musikk?*». Ulike fagområdet representerer ulike formar for kunnskap, som igjen vil påverke både innhaldet i faget og kva slags metodar som blir brukt i undervisning. Hanken og Johansen viser til at kunnskap ofte har blitt sett på som noko som eksisterer utanfor eleven i ferdig form. Dette synet har derimot med tida blitt utfordra, og det no blir hevda at kunnskap ikkje fins «der ute», men er noko som blir konstruert i vårt eige hovud.³⁹ Dette er eit konstruktivistisk kunnskapssyn, og går med andre ord ut på at elevar – med utgangspunkt i det dei kan frå før og i lys av sine erfaringar – konstruerer kunnskap på ulike måtar i ulike sosiale samanhengar. Sosiokulturell teori forklarar dette vidare ved at læring må skje i samhandling med andre, og korleis vi er oppdratt og kva kulturell bakgrunn vi har vil difor vere med på å påverke korleis vi konstruerer vår kunnskap.⁴⁰ Eg vil drøfte dette vidare i delkapittel 2.3, kor vi ser på kunnskapssyn i ulike læringsteoriar.

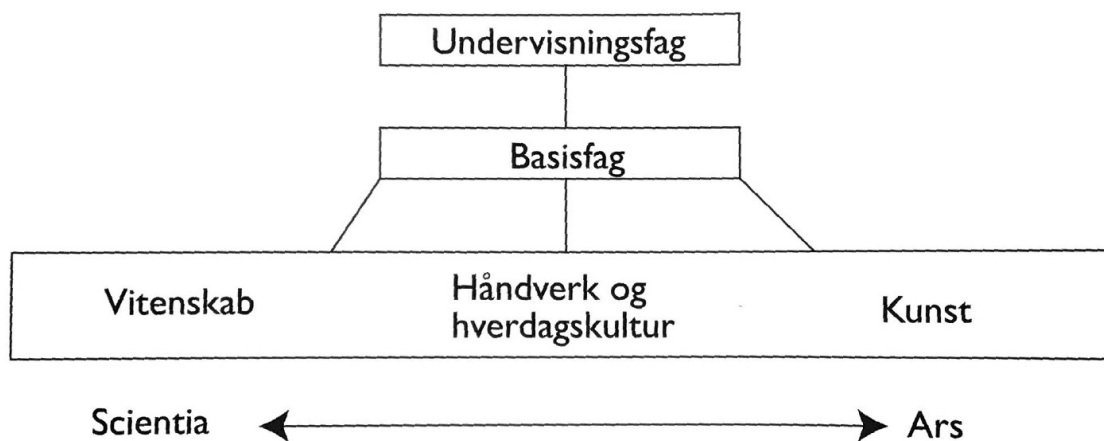
I pedagogisk verksemd kan det vere viktig å forstå forholdet mellom undervisningsfag og basisfag. *Undervisningsfaget* er sjølv faget som blir undervist i skulen eller andre formar for opplæring, medan *basisfaget* er den faglege kunnskapsbasisen undervisningsfaget er basert på.⁴¹ Når det gjeld undervisningsfaget musikk, ser vi at dette kan skilje seg ut frå andre meir naturvitskapelege undervisningsfag, nettopp fordi basisfaget musikk kan bli forstått på så mange ulike måtar. Frede V. Nielsen hevdar at basisfaget musikk omfattar tre dimensjonar: Musikk som *kunst*, musikk som *kvardagskultur og handtverk* (knytt til kropp og instrument), og musikk som *vitskap*.⁴² Vidare skiljar også Nielsen mellom «ars»-dimensjonen og «scientia»-dimensjonen ved basisfager, kor *ars* (kunst, kunnen) er knytt til det praktiske og utøvande kunnskapsområdet medan *scientia* (viten) er knytt til det intellektuelle og verbalspråklege. Desse ulike dimensjonane ved musikk som basisfag representerer ulike typar kunnskapsformer.

³⁹ Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk*, 2. utg. ed. (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2013), 188.

⁴⁰ Gunn Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 5. ed. (Oslo: Universitetsforl., 2014), 46.

⁴¹ Hanken og Johansen, 27-28, 31.

⁴² Frede V. Nielsen, *Almen musikkdidaktik*, 2. ed. (København: Akademisk Forlag, 1998), 110.



Figur 2.1 Basis og undervisningsfag. Frå Nielsen.⁴³

Hanken og Johansen forklarar dette som at «det å kunne utøve musikk er noko anna enn å vite noko om musikk, og det å kunne oppfatte eit lydforløp er noko anna enn å kunne sette ord på det ein høyrer».⁴⁴ Her kan vi altså skilje mellom det vi kan kalle intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap.⁴⁵ I forhold til musikkfaget utviklar vi den intuitive kunnskapen gjennom direkte kontakt og sansemessig erfaring med musikken. Dette kan dreie seg om korleis vi dannar indre førestillingar av ting basert på kva vi høyrer eller oppfattar. Ved å til dømes høyre korleis eit piano kling, kan vi danne oss førestillingar om dette instrumentet utan at ein nødvendigvis kan spele det eller veit at bruk av pedal lagar akkurat den klangen. På den andre sida finn vi logisk-analytisk kunnskap som i musikkfaget gjerne handlar om musikkunnskap, altså ulike musikkomgrep, musikkhistoriske fakta, og notasjonskunnskap. Desse ulike kunnskapsformane heng likevel saman, og det gjer til dømes ikkje like stor meining å lære den logisk-analytiske kunnskapen utan å ha den intuitive kunnskapen som fundament. I lys av dette ser vi også at det er ein forskjell i det å vite noko og det å kunne gjere noko.

Eit anna omgrep vi kan kome inn på her, er taus eller innforstått kunnskap. Dette dreiar seg om kunnskap som er direkte knytt til eigen erfaring, men som ikkje er artikulert. Ein ungdom som til dømes har lært seg å spele piano via gehør eller YouTube-videoar, kan ha lært seg mange songar eller stykke, men kanskje ikkje nødvendigvis tonane på pianoet eller noter. Musikkunnskapen kan i denne samanheng ikkje uttrykkast presist gjennom symbol og ord, men ein har likevel kunnskapen gjennom den sansemessige erfaringa ved musikken.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Hanken og Johansen, 190.

⁴⁵ Ibid., 190-91.

Eit viktig spørsmål når vi snakkar om kunnskapsomgrepet, er kva som blir definert som den viktigaste kunnskapen. Tradisjonelt sett har dette kanskje vore veldig klart, og vi kjem her inn på maktforhold og ei form for kontroll over kunnskapen, då det er bestemt kva kunnskap som verkeleg gjeld. I nyare tid har dette blitt meir og meir utfordra, særleg med tanke på fleirkulturell musikkopplæring og til dømes musikkopplæring i populærmusikk.⁴⁶ Her kan vi også kome inn på ulike oppfatningar av kva som er sanninga. Vi har til dømes tre ulike vitskapsteoriar som bærer med seg ulike oppfatningar av kva som er sant. *Positivismen* har sine ideal frå naturvitskapen, kor informasjon basert på ytre observasjonar av ytre fenomen er gjeldande. *Fenomenologi* dreiar seg meir om røynda slik ein opplever den, og, slik som vi såg under methodedelen ovanfor, handlar det om at vi kan avdekke menneske sine indre tankar og kjensler først når vi forsøker å forstå det gjennom deira eigen oppleving av verda. *Konstruktivismen* tar utgangspunkt i at all kunnskap er konstruert eller skapt av menneske. Vi ser difor at det ikkje alltid er like lett å kunne fastslå kva som er nettopp den viktigaste kunnskapen.

Kvalitet i musikk

Når det er snakk om musikk og kunst er det stadig snakk om kvalitet, til dømes i media kor musikk blir skildra som enten musikk av *høg kvalitet*, eller musikk av *låg kvalitet*. I mange samanhengar, særleg i media, ser det ut til at dette kvalitetsomgrepet blir slengt rundt nokså ukritisk. Det er difor viktig å kunne drøfte dette kvalitetsomgrepet. Er kvalitet ein ibuande eigenskap ved eit kunstverk? Eller er kvalitet noko vi som enkeltpersonar tilføyar kunsten?

I sin artikkel *La oss snakke om kvalitet* viser Varkøy korleis diskusjonar om kunstnarisk kvalitet alltid går føre seg langs ein akse mellom universalisme og relativisme.⁴⁷ Den universalistisk-normative posisjonen viser til ei tenking om at det eksisterer ein verdifull kultur som etablerer ein felles norm for kvalitet og vurdering av verdi. Den relativistisk-normative posisjonen viser på den andre sida til ei tenking om at alle sine oppfatningar er like mykje verd kor alt avhenger av lokalitet, kontekst og individ. Mellom desse ytterpunkta kan vi finne ein partikularistisk-normativ posisjon, kor ein knyt spørsmål om kvalitet til ulike sjangrar eller mottakargruppe, men aldri til eit overordna universelt perspektiv.

⁴⁶ Ibid., 194-95.

⁴⁷ Øivind Varkøy, "La oss snakke om kvalitet. Et forsøk," i *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*, Red. Siw Gråbræk Nielsen, Øivind Varkøy, og Geir Johansen (Oslo: NMH-publikasjoner, 2017), 51.

Vidare kan vi kome inn på *kvalitet i musikkundervisning*. I boka *Eleven og Musikken* kan vi sjå at Elin Angelo viser til Erling Lars Dale si tenking om pedagogisk kompetanse.⁴⁸ Dale skil nemleg mellom tre nivå av kompetanse: *Kompetansenivå 1 (K1)* som handlar om å gjennomføre god og rasjonell musikkundervisning, *kompetansenivå 2 (K2)* som handlar om didaktisk kompetanse til å vurdere lærestoff og tilnæringsmåtar, og *kompetansenivå 3 (K3)* som handlar om å kunne løfte blikket frå den konkrete undervisninga og om å drøfte denne frå etiske og ulike teoretisk-filosofiske perspektiv. Dale ser på K3 som «avgjerande for at læraren skal kunne bidra i og påverke fagleg og pedagogisk utvikling i skulen».⁴⁹ Vi kan difor sjå at desse ulike kompetansenivåa viser til ulik kvalitet i undervisningssituasjonen. Dette kan vi også sjå i samheng med det Varkøy meiner om at musikkpedagogar bør basere si verksemd på eit medvite musikkpedagogisk grunnsyn og musikkfagleg syn, og at det blir viktig for undervisninga sin kvalitet.⁵⁰ Musikkpedagogisk grunnsyn og ulike musikkfagleg syn vil vi kome tilbake til i delkapittel 3.1.

Det er ofte snakk om *vurdering* av kunstnarisk kvalitet eller *kvalitetskontroll*, når kvalitetsomgrepet blir diskutert. Elin Angelo peikar i denne samheng på ulike måtar vi finn kvalitetskontroll i det kunstpedagogiske feltet.⁵¹ Ho viser til tre karakteristikkar for det kunstpedagogiske yrkesfeltet når det gjeld kvalitetskontrollar. For det første kan vi seie at praksisane *blir gjort* meir enn det blir diskutert. Det kan vere vanskeleg og problematisk å snakke om kvalitet, nettopp fordi kunstomgrepet på mange måtar handlar om subjektive oppfatningar. Vi kan til dømes sjå diskusjonen om ein skal eller ikkje skal skilje person og sak/kunstnar og kunst som eit døme på dette. For det andre er det ofte sterk kvalitetskontroll i feltet sjølv. Dette finn vi til dømes gjennom prøvespel og auditionar, og kan i mange tilfelle vere ubarmhertlege og føre til at folk blir slust ut av feltet. Det er få andre yrkesgrupper som blir stilt til veggs på denne måten i si yrkesutføring. For det tredje blir fagkunnskap i det kunstpedagogiske feltet gjerne sett på som noko alle har, men samstundes som ei djup spesialisert ekspertise. Vi kan til dømes sjå for oss song og musikk. Alle har ei meining om kva som er god eller dårlig musikk og det blir vurdert i offentlege rom gjennom omtalar og terningkast av personar som ikkje nødvendigvis har musikkfagleg utdanning. Denne type kvalitetsbedømming påverkar i stor grad offentlege meiningar eller haldningar til kva kunstfagleg kvalitet er og kva som er musikkpedagogar sine oppgåver i samfunnet.

⁴⁸ Angelo og Sæther, 150.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Øivind Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens* (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2017), 14.

⁵¹ Angelo, 18-19.

Når vi snakkar om kvalitet, er det også naturleg å kome inn på verdi – kva verdi vi legg i musikken, og vurdering – korleis musikalsk kvalitet blir vurdert. Vi kan til dømes lese om dette hos Varkøy når har skriv at «i det øyeblikket vi begynner å velge innhold i undervisningen ut fra de mål som er satt for den pedagogiske virksomheten, møter vi det faktum at all undervisning er ledsaget av verdier, enten vi er bevisst dette eller ikke. [...] kvalitetsvurderinger henger sammen med verdispørsmål». ⁵² Vi er altså her inne på eit etisk-estetisk rammeverk for tenking om kvalitet. Vi kan altså sjå på spørsmålet om kva kvalitet i musikk er – *estetisk* sett, men også, på mange måtar kanskje endå viktigare når vi snakkar om musikkpedagogisk verksemd, kvalitet i musikk *etisk* sett.

1.5 Oppbygging av oppgåva

I dette introduksjonskapittelet har eg gjort greie for formålet med oppgåva og presentert dei ulike forskingsspørsmåla eg vil ta utgangspunkt i, samt gjort greie for forskingsdesignet i ein metodedel, og introdusert det teoretiske grunnlaget eg baserer oppgåva mi på. Vidare i oppgåva har eg valt ein struktur kor drøfting av forskingsobjektet (musikklinja) skjer i laupande tekst samstundes som eg introduserer og drøftar relevant vitskapsteori som kan kaste lys over saka frå ulike perspektiv.

Ulike perspektiv eg vil drøfte musikklinja frå, er bruk av læreplanar, læringsteori og læringsstilar, ulike oppfatningar av musikkfaget, danningstenking, og legitimering av musikkfaget. Desse ulike perspektiva og temaa har eg vidare delt inn i to kapittel, kapittel 2 og kapittel 3, så vi kan på den måten seie at dette er ei todelt oppgåve, med kapittel 1 (introduksjon) og kapittel 4 (avslutning) som rammeverk rundt diskusjonane.

Det er ikkje eit klart skilje mellom dei ulike delane, og mange av temaa og teoriane som blir diskutert går i ein annan og vil bli gjentatt i ulike delar. I kapittel 2 vil eg ta for meg tenking om læreplanar og teori om læring, og korleis dette set føringar for undervisning. Før vi går inn på dette vil eg kort gjere greie for kva «landskap» vi navigerer i når det er snakk om musikklinja. I kapittel 3 vil eg i større grad fokusere på musikkpedagogisk tenking og filosofi, og vil difor ta for meg omgrepa danning og legitimering. Avslutningsvis i dette kapitelet vil eg også gå innom andre perspektiv vi kan drøfte musikklinja i lys av, mellom anna sosiale faktorar og vidare skule- og kulturpolitiske aspekt. Dette er mi inndeling av diskusjonar og tema, og vi vil sjå i løpet av teksten at alle diskusjonane eigentleg heng tett saman og kunne ha vore diskutert med kvarandre. Men for å kunne snakke om, og diskutere forskingsspørsmåla på konstruktive

⁵² Varkøy, "La oss snakke om kvalitet. Et forsøk," 56.

måtar, er det nødvendig å dele opp i ulike tema. Dette vil difor ikkje vere ei oppgåve kor vi kjem fram til klare svar på forskingsspørsmåla, men ved å drøfte musikklinja opp mot ulike teoriar og diskusjonar i fagfeltet, vil eg prøve å kome fram til ulike sider ved musikklinja som musikkpedagogisk verksemd.

Kapittel 2: Kontekstualisering av musikklinja

«Music education does not exist isolated in the music classroom. It is influenced by trends in general education, society, culture, and politics»

Harold F. Abeles i
«The Historical Contexts of Music Education»⁵³

Musikk spelar ei stor rolle i livet til mange, og utviklinga av den teknologiske og digitale verda har gjort at musikk er meir tilgjengeleg i dag enn nokon gong. Viss ein har ein smarttelefon, har ein via appar som Spotify tilgang på nesten all musikk heile døgnet. Det har også blitt lettare enn nokon gong å produsere og dele eigen musikk via til dømes DAW-program som GarageBand og sosiale medium som YouTube, Instagram, og TikTok. I takt med dette er det ikkje nødvendigvis like lett å skilje kven som driv med musikk og kven som ikkje driv med det. Kva er det eigentleg som kjenneteiknar musikalsk aktivitet når ein brukar det på så mange måtar i liva våre? Er det like verdifullt om du delar ein liten filmsnutt av deg sjølv som syng, som når nokon delar ein musikkvideo på YouTube? Har musikken ein annan verdi om du spelar for deg sjølv på fritida, om du går på kulturskulen, eller om du er i studio og spelar inn ein låt? Utan at eg vil gå inn på spørsmålet om kva musikk er og kan være, ser vi at det musikalske landskapet er enormt, og ikkje minst nyansert. På same måte er musikkopplæring og -utdanning også eit nyansert landskap.

I dette kapittelet vil eg nettopp fokusere på musikklinja som ein del av musikkopplærings-landskapet. Eg vil mellom anna ta for meg spørsmål som: Kvar skjer musikkundervisning? Kva kjenneteiknar musikkundervisninga på musikklinja? Korleis heng musikklinja saman med musikkopplæringa elles i Noreg? Korleis sørger musikklinja for at studentar er godt studieforbereid? Musikkopplæring og musikkundervisning kan ofte skilje seg frå mange andre disiplinar, då opplæringa og undervisninga skjer i så mange ulike arenaer og kontekstar. Opplæringa skjer naturlegvis i skulen, men også ved andre institusjonar som kulturskulen, frivillige organisasjonar som korps, kor, orkester, eller ungdomsklubbar. Opplæringar kan også skje i meir private arenaer kor barn og unge dannar seg band av eige initiativ, eller sit heime aleine og lærer å spele eit instrument ved å sjå på YouTube-videoar. For å verkeleg forstå kva kontekst musikklinja er ein del av, vil eg i det første delkapittelet sjå på musikklinja i forhold til, og i relasjon med, andre institusjonar og arenaer. Vidare i delkapittel

⁵³ Harold F. Abeles, "The Historical Contexts of Music Education," i *Critical issues in music education : contemporary theory and practice.* , Red. Harold F. Abeles og Lori A. Custodero (Oxford: Oxford University Press, 2010), 1.

2.2, vil eg gå inn på ‘ytre rammer’ for undervisninga på musikklinja ved å drøfte bruk av læreplanar, då dette naturlegvis vil gje oss ein peikepinn for kva ein eigentleg lærer om på musikklinja. I det siste delkapittelet vil eg gå over i ein diskusjon om læring, og undersøke korleis læringsteori og læringsstilar kan vere ein reiskap for å gjennomføre best mogleg undervisning.

2.1 Kontekstualisering av musikklinja

Musikklinja er, som vi såg i introduksjonskapittelet, ein del av det offentlege skulesystemet i Norge, som ein del av programområde musikk, dans og drama på det studieforbereande utdanningsløpet i vidaregåande opplæring. Men, som vi såg innleiingsvis i dette kapittelet, skjer musikkopplæring på mange ulike arenaar, både i og utanfor skulesystemet. Eg vil difor starte med å kort drøfte kva for eit slags landskap det er vi navigerer i når det er snakk om musikkopplæring, og kva plass musikklinja har i dette landskapet. Vi kan på mange måtar seie at det som skjer på musikklinja ikkje kan skiljast ut frå resten av musikk- og kulturlivet, då det elevar erfarer og opplever både *før og etter* musikklinja på ein eller annan måte vil påverke kva som føregår på musikklinja. Det som skjer før musikklinja i musikkopplæringssamanheng vil påverke kva elevmasse vi får på musikklinja og kva kunnskap dei kjem inn på musikklinja med, medan det som skjer etterpå vil påverke kva ein skal vektleggje på musikklinja.

For å kontekstualisere musikkopplæringa vi har i Noreg, vil eg kort sette det i eit større lys ved å sjå på musikkopplæring i andre land. Ein av informantane mine, Dan, er sjølv opphavleg frå Polen og har hovudfag i musikk derifrå, men har jobba fleire tiår i kulturlivet i Norge, mellom anna i kulturskulen og på musikklinja. Grunna denne bakgrunnen kunne han reflektere over og skildre noko av det som kjenneteiknar musikkutdanningstilbodet vi har her i Noreg i forhold til mange aust-europeiske land som til dømes Polen.

Dan: Eg kan skildre veldig kort kvifor det opplevast at systemet er annleis. [...] I Aust-Europa, det er også andre land – England liknar veldig på det øst-europeiske systemet, [...] er det slik at ein har ein veg å gå som er veldig klar og definert. [...] Du startar i barneskulen og så går det vidare til universitetet. Viss du vel denne vegen, så er du garantert at du blir kunstnar, muskar... [...] på grunn av at du har valt å gå den vegen. Og då startar ein allereie i barneskulen, kor barneskule og måten å organisere skulen på liknar veldig på det tilbodet som vi har i Norge på vidaregåande skule med musikklinjer. [...] Barn, allereie frå dei er seks-sju år gamle får hovudinstrument og musikkhistorie og hørelære og rytmikk. [...] så går dei berre vidare over til ungdoms- og vidaregåande skule som er akkurat same system, berre nivået er mykje høgare.

Her fortel han om korleis mange andre land har ein annan måte å organisere skulen på med tanke på estetiske fag som kunst og musikk, kor ein gjerne får ei meir grunnleggande innføring frå tidleg alder på ein måte vi ikkje har same tradisjon for i Noreg.

Dan: Men [i] Noreg er det veldig annleis. [...] Noreg er eit veldig demokratisk land, og det er på mange måtar veldig bra, kor ein synes det er veldig urettferdig at barn blir sortert, i hermeteikn, veldig tidleg i alder. Og det er eg veldig eining i, på grunn av at det er ikkje veldig mange skular [i Polen] som kanskje tilbyr akkurat det løpet som eg skildra. [...] Det er det som er den store forskjellen. Veldig profesjonalisert i andre land når det gjeld det løpet, ein [tar] det veldig på alvor at, ok, vi skal ha musikarar, og då må dei få gode vilkår til å vekse. [...] Medan i Noreg kastar ein litt [...] terningar, og så seier ein: vær så god, her er tilbodet. [...] Det er litt sånn, satt på spissen.

Vidare ser vi at han utdjuvar forskjellen mellom desse to utdanningssystema ved å vise til at det er veldig profesjonalisert i andre land, medan det i Noreg er meir «demokratisk» kor det er eit fritt tilbod ein kan nytte seg av dersom ein vil, utan at det blir lagt tilstrekkeleg til rette for å verkeleg fordjupe seg i musikk frå tidleg alder. Dette kan vi sjå i samanheng med det Gary McPherson og Andreas Lehmann skriv i sin tekst *Exceptional Musical Abilities: Musical Prodigies*. Dei viser mellom anna til at unge lovande talent frå aust-Europeiske land ofte blir tatt vare på og utdanna gjennom spesialiserte skular, medan det i vestlege land stort sett er familien og foreldre som ber ansvaret for talentutviklinga hos borna.⁵⁴ Som Dan gjer greie for vidare, er denne framstillinga satt litt på spissen – og eg vil ikkje utdjupe dette vidare ved å sjå på forskjellen mellom musikkopplæring i ulike land, men denne refleksjonen kan likevel hjelpe oss å forstå kva system musikklinja i Noreg er ein del av i eit større perspektiv.

Som nemnd innleiingsvis i dette kapitlet, og som også Dan peika på vidare i intervjuet, er musikkopplæringstilbodet i Norge veldig breitt. Det fins sjølvstøtt i skulen, men også på meir frivillig basis til dømes i kulturskulen, i kor, og i korps for å nemne nokre. Dette er det naturlegvis gode og dårlege sider ved. Dan utdjuvar dette ved å seie at det på «den gode sida [...] er mange som får moglegheita til å prøve», men at vi på den dårlege sida «overlèt ansvaret for å finne og/eller utdanne talent til andre institusjonar enn utdanningsinstitusjonar». Han peikar altså på at mange av arenaane kor musikkopplæring føregår, faktisk ikkje er ein del av det offisielle opplæringsystemet, eller skulesystemet. Det er her med andre ord også snakk om

⁵⁴ Gary E. McPherson og Andreas C. Lehmann, "Exceptional Musical Abilities: Musical Prodigies," i *The Oxford Handbook of Music Education*, Red. Gary E. McPherson og Graham F. Welch (New York: Oxford University Press, 2012), 44.

kvalitetssikring av musikktilbodet, på den måten at ein ikkje har ei samla oppgåve mellom skulen og det frivillige musikklivet når det gjeld musikkopplæring. Han fortel vidare at:

Dan: I sånne tilfelle [andre institusjonar enn utdanningsinstitusjonar], korps til dømes er også ein institusjon som gjev musikkopplæring, [...] og den er ikkje inne i det systemet. Og vi vet ikkje eigentleg kva som skjer i korpsbevegelsen, og der kan du møte veldig gode lærarar og veldig uerfarne lærarar. [...] Så det er veldig sånn [...] tilfeldig, ikkje sant. [...] [N]år det gjeld kulturskulane. Læreplanen, kva ein lærer når det gjeld ulike aldersgrupper og nivåsikring, den kom først i fjor? Eller for to år sidan? [...] Sant, så då var det litt sånn opp til kvar enkelt lærer. Okei, eg lærer deg å spele Odd Nordstoga, [...] medan andre dreiv på med Bach. [...] Det var ikkje sett i system. No er det meir sett i system.

Her peikar han på innhaldet i musikkopplæring utanfor det offisielle skulesystemet, og at det ikkje nødvendigvis blir regulert på ein god måte i alle tilfelle. Når det gjeld kulturskulen, var det først i 1997 at det blei lovefesta at alle kommunar skulle ha eit kulturskule-tilbod.⁵⁵ I 2003 kom den første rammeplanen som skildra overordna mål for undervisninga, men desse måla var veldig generelle og skilde ikkje mellom nybegynnarar og meir erfarne elevar.⁵⁶ 10 år seinare, i 2013, kom ein ny rammeplan, men den blei først utgitt i full versjon i 2016 med læringsmål etter ulike nivå eller utviklingsfasar slik Dan nemnar i sitatet ovanfor.⁵⁷ Vi ser difor at det i kulturskulen aleine har vore veldig variert kva som har blitt gjort, ikkje berre med tanke på kva som har stått i rammeplanane, men også at store byar og mindre tettstader ut i distrikta truleg har hatt store forskjellar med tanke på ressursar, både i form av elevmasse, tilgang på lærarar, og økonomisk og lokalpolitisk sett. Vi kan difor tenkje oss at musikkopplæringa kan vere endå meir variert i anna frivillig kulturliv som til dømes kor, korps, orkester, spelmannslag, og ungdomsklubbar.

I tillegg til at musikkopplæringa skjer på så mange ulike plan, er også denne variasjonen i musikkopplæring prega av forholdet mellom formelle og uformelle læringspraksisar med musikk.⁵⁸ Kort fortalt kan vi seie at formelle læringsprosessar handlar om ein aktivitet som er planlagt på førehand, i ein institusjonell setting som til dømes skulen, leda av ein lærar. Uformelle læringsprosessar på si side dreiar seg om meir implisitte aktivitetar kor ein individuelt eller i grupper utviklar kunnskap gjennom til dømes musisering og lytting, gjerne

⁵⁵ Ola K. Berge et al., "Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge," i *Telemarksrapport* (NTNU, Telemarksforskning, 2019), 19.

⁵⁶ Norsk kulturskoleråd, *Rammeplan for kulturskolen. På vei til mangfold* (Trondheim: Norsk kulturskoleråd, 2003).

⁵⁷ *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning* (Trondheim: Norsk kulturskoleråd, 2016).

⁵⁸ Göran Folkestad, "Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning," *British Journal of Music Education* 23, nr. 2 (2006): 141.

utanfor institusjonelle settingar som skulen. Musikkforskar Göran Folkestad er ein av dei som drøftar dette, men understreker at vi ikkje kan sjå på formell og uformell læring som noko statisk, men at vi må sjå på det med eit dynamisk syn. Han utdjupar dette ved å seie at «it is rather a question of whether the intentionality of the individuals is directed towards music making, or towards learning about music, and of whether the learning situation is formalized in the sense that someone has taken on the role of being ‘the teacher’, thereby defining the others as ‘students’». ⁵⁹ Dette kan vi også kjenne igjen i ein norsk kontekst, og i alle dei ulike arenaane musikkopplæring skjer. Vi kan til dømes sjå for oss ei gruppe ungdommar som spelar musikk saman på fritida. Vi vil då gjerne kalle musiseringa ein uformell læringsprosess. Vil det fortsatt vere ein uformell læringsprosess om desse ungdommane går i same klasse og spelar den same musikken når dei kjem i musikktimen på skulen? Musikkforskar Odd Skårberg diskuterer mellom anna konsekvensane av dei uformelle musikalske læringsprosessane som kontinuerleg føregår, og kallar det ein musikalsk «lekkasje» inn i klasserommet. ⁶⁰ Alle elevar vil ha ulike musikalske livsverder med seg inn i klasserommet, og lærarar må i si rolle ta det i betraktning når dei skal formidle fagkunnskap til elevane. Vidare påpeikar Skårberg at måtar elevane sin formelle og uformelle kunnskap blir brukt i undervisninga, kan vere med på å føre til svært ulike musikkpedagogiske praksisar og dimed også til forskjellige musikkfag. ⁶¹ Vibeke viser mellom anna eit døme på korleis elevane si livsverd blir tatt med inn i undervisninga:

Vibeke: Eg prøver jo også å finne ut: kva er det elevane er opptatt av, kva slags musikk er det ei lyttar på, korleis kan vi trekkje inn det på ein eller annan måte. [...] Det kan jo vere sånn som i lyttefaget, når vi jobbar med form, så kan vi sjå: kva er likskapstrekket mellom ein arie frå barokken og ei moderne poplåt når det gjeld oppbygging eller utvikling av melodi?

Ho brukar altså musikk som elevane allereie har eit forhold til og kjenner godt, for å forklare eit omgrep, i dette dømet *form*. Dette er ifølge Vibeke også med på å understreke for elevane at musikkhistorieundervisning – i dette tilfellet ein arie frå barokken – ikkje berre er noko som høyrer til fortida, men at det viser korleis musikken før har påverka og ført fram til den musikken vi har i dag. I dette tilfellet viser ho altså elevane samanhengar og likskapar mellom ulike musikkepokar.

⁵⁹ Ibid., 142.

⁶⁰ Odd Skårberg, "Musikalsk skoloring for framtiden – Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning," *Studia Musicologica Norvegica* 39, nr. 1 (2013): 101.

⁶¹ Ibid., 100.

Vi kan finne både positive og mindre positive sider ved bruk av uformelle læringsprosessar i undervisninga. Positive grunnar kan vere at elevar er meir engasjerte og motiverte, då uformell læring gjerne er prega av sjølvinitiert læring og integrering av lytting, utøving, komponering og improvisasjon.⁶² Vidare kan vi sjå det i samanheng med ulike kunnskapssyn som eg nemnde i teoridelen i delkapittel 1.4. Gjennom eit konstruktivistisk og sosiokulturelt kunnskapssyn såg vi at læring skjer ved at elevar konstruerer kunnskapen i sitt eige hovud basert på dialog og samhandling med andre. Ved å gjere bruk av uformelle læringspraksisar i undervisninga, kan ein på denne måten enklare leggje til rette for at læring skjer nettopp i samhandling med andre og verda rund. I samanheng med dette kan vi sjå at uformelle læringspraksisar i undervisninga er med på å styrke elevane i si rolle som *musikalske agentar*, altså deira evne til å ta sjølvstendige grep i sitt eige forhold til musikk, og dimed ruste elevane til å ta i bruk det store musikk mangfaldige musikktilbodet som blir fins.⁶³ Eva Georgii-Hemming og Maria Westvall viser på ei anna side til korleis vi kan problematisere bruk av uformelle læringspraksisar i skuleundervisninga. Med eksempel frå musikkundervisninga i grunnskulen i Sverige, set dei spørsmålsteikn ved om musikkundervisninga blir *for* avgrensa med tanke på repertoar, innhald og læringsmetodar.⁶⁴ Dei skriv vidare at det «seems that the primary goal is for every student to be offered the opportunity to discover his/her own musical preferences rather than widening their knowledge about different forms of music and different ways of engaging with music». Om vi går tilbake til utdraget frå Vibeke ovanfor, såg vi at det i dette tilfellet verka positivt å ta det uformelle inn i formelle situasjonar, då det gjorde det enklare for elevane å forstå eit fenomen. Vi kan difor sjå at det viktigaste i ein slik situasjon er at læraren klarer å bruke den uformelle kunnskapen hos elevane på ein konstruktiv og nyansert måte, og dimed hindre at undervisninga blir avgrensa.

I tillegg til at formelle og uformelle læringsprosessar kan føre til forskjellige musikkfag mellom skular og lærarar slik Skårberg påpeika,⁶⁵ vil det også kunne føre til sprik mellom elevane sin musikkunnskap. Vi kan til dømes sjå for oss ein musikkklasse på ungdomstrinnet. I klassen vil det kanskje vere nokon som går til musikkopplæring i kulturskulen. Som konsekvens vil det automatisk skape eit skilje i klassen når det gjeld forkunnskapen elevane kjem inn i undervisninga med. Vidare vil det også variere mellom dei elevane som byrja i kulturskulen

⁶² Eva Georgii-Hemming og Maria Westvall, "Music Education: A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden," i *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*, Red. Sidsel Karlsen og Eva Georgii-Hemming (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012), 102, 04.

⁶³ Ibid., 102; Hanken og Johansen, 186-87, 245.

⁶⁴ Georgii-Hemming og Westvall, 98.

⁶⁵ Skårberg, 100.

allereie som 7-åring, og dei som ikkje starta før 13-års alderen. Dessutan vil det vere veldig ulikt kva musikkunnskap dei har ut i frå kva instrument dei speler. I tillegg vil også den uformelle læringa variere mellom elevane. Nokre elevar har kanskje lært seg å spele gitar heime via YouTube, og har vokse opp med mykje musisering i heimen, medan andre ikkje har opplevd dette i oppveksten. Alle slike faktorar vil påverke korleis undervisninga kan gå føre seg, då slike erfaringar vil påverke kva forkunnskap elevane kjem inn i undervisninga med. Dan fortel om korleis vi kan sjå dette spriket i musikkunnskapen mellom elevane på musikklinja, og brukar her teorikunnskap som døme:

Dan: [D]et merkar vi når vi får ein del ungdommar på vidaregåande, [...] at denne teorikunnskapen er veldig manglande. [...] Då er det berre opp til kvar instrumentgruppe kva som fungerer.. Strykarar er fantastisk på notelesing og dei har utviklet veldig god gehør. Songarar [...] manglar det på grunn av at det ikkje er naturleg del av undervisninga. [...] Og då har vi store problem med å jamne det ut i det løpet då, ikkje sant
Solveig: Ja, å ha same undervisning til begge grupper på ein måte?
Dan: Ja, så det er ei utfordring

Sprik i musikkunnskap blant elevane vil vi altså også finne igjen på musikklinja, til tross for at elevar som vel musikklinja ofte er veldig interessert i musikk og har spelt eit instrument eller sunge før. Vibeke skildrar også eit døme på dette:

Vibeke: [D]et er veldig merkbart også, [...] til dømes i slike fag som musikk i perspektiv då, når det kjem til norsk folkemusikk, så er det songar som alle kunne for femten år sidan, som mange ikkje kan no. Sant, det blir ikkje sunge i skulen lenger. [...] Men det er veldig stor variasjon mellom skulane, [...] heilt avhengig av kven som er musikk lærarar på dei skulane [ungdomsskular] då.

I gruppeundervisningsfag som kor, samspill, teoriundervisning, og musikkhistorie, vil ein kunne merke stor forskjell på forkunnskapen mellom elevar. Dette vil ein merke på ein måte vi ikkje finn i meir naturvitskaplege fag som til dømes matematikk. Sjølv sagt er det sprik mellom elevane sin kunnskap også i desse faga, men der er det heilt frå 1. klasse i barneskulen eit meir konkret pensum og ein meir konkret læreplan å forhalde seg til, enn det vi finn i musikkfaget. Musikkfaget, i motsetning til naturvitskaplege fag, er basert på humaniora, som i stor grad baserer seg på menneskelege konstruerte fenomen. Det er med andre ord snakk om fag som ikkje nødvendigvis har to strekar under svaret. På musikklinja vil det kunne vere elevar som ikkje kan notesystemet i det heile tatt, medan alle elevar har ein eller anna godt pugga gongetabellen – sjølv om ein kan vere meir eller mindre god på rekning. Vi kan på ei side legge

skulda på heile utdanningsløpet, for at elevar ikkje er godt nok forberedt til vidaregåande etter grunnskulen. Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen understreker på ei anna side at læringsarbeidet i grunnskulen ikkje kan «leggast opp til å vere ei førebuing» til vidaregåande opplæring, då det i verste fall kan føre til ei akademisering av grunnopplæringa.⁶⁶ Ein må heller fokusere på å møte elevane der dei er – «ut frå den kompetansen dei faktisk har når det kjem frå grunnskulen».⁶⁷ Dette heng også saman med det Kalsnes påpeikar når det gjeld skulane sine realiserte kunnskapssyn, nemleg at merksemda ofte ligg på den målbare kunnskapen heller enn den affektive kunnskapen.⁶⁸ Særleg med tanke på læreplanen kor alle kompetansemåla i dei enkelte faga er delt inn i dei grunnleggjande ferdigheitene å kunne *uttrykke seg munnleg og skriftleg, lese, regne, bruke digitale verktøy*, er det vanskeleg å sjå kor musikkfaget passar inn. Sjølv om læreplanar og lærebøker er med på å regulere kva kunnskap som skal leggast vekt på, er musikk eit slikt type fag kor stoffet ikkje nødvendigvis er svart-kvitt. Denne vektlegginga på vurdering og målbar kunnskap vil vi kome tilbake til i kapittel 3.2 når vi drøftar omgrepet instrumentalisme.

Ein anna interessant refleksjon frå Dan, som kan vere relevant når vi drøftar musikklinja i forhold til andre musikkopplæringsinstitusjonar og musikkutdanningstilbod, handlar om kva veg ein vel, med tanke på musikkopplæring, når ein blir 16 år og altså er ferdig med grunnskulen. Han peikar her på det å velje å gå på musikklinja, versus å velje studiespesialiserande i tillegg til å fortsette i kulturskulen:

Dan: Og så er det elevar som ynskjer å gå vidare å utvikle seg vidare. [...] Og som står framføre eit val: Skal eg velje å gå vidare [på] kulturskule? Fordelen med å velje kulturskule er at eg får undervisning på instrumentet framleis. Det er gode lærarar, det er veldig kvalitet på mange kulturskular. [...] Om eg vel den linja [studiespesialiserande], då har eg tredve-timars arbeidsveke på skulen, og så kan eg bruke resten på å øve. Og så vel andre elevar musikklinje, kor dei veit at dei får femogtredve timar per veke. Dei får mindre tid til å øve, men dei får andre fag. Og dei andre faga er ganske vesentlige dersom dei til dømes har tenkt å gå vidare til universitetet.

Han viser mellom anna til kor mange øvingstimar ein har disponibel i veka, i forhold til kor mange timar ein har undervisning på ei veke. Vel ein musikklinja har ein fleire timar med skuleundervisning per veke, men får 45 minutt med hovudinstrument og komplimenterande

⁶⁶ Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen, *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*, 1. utgave. ed. (Oslo: Gyldendal, 2021), 192.

⁶⁷ Ibid. Det å møte elevane der dei er, tidleg innsats og tilpassa opplæring, vil bli diskutert vidare i kapittel 2.3

⁶⁸ Signe Kalsnes, "Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene - noen perspektiver på kunnskap," i *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*, Red. Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Oslo: Gyldendal akademisk, 2010), 70.

musikkfag som samspill, teoriundervisning og musikkhistorie. Vel ein studiespesialiserande har ein færre timar med skuleundervisning per veka, og får dimed også meir tid til å øve i veka. Ein får derimot ikkje den same breiddelæringa i musikk som dei andre faga på musikklinja tilbyr, og ein har kanskje berre 20 minutt hovudinstrumentundervisning på kulturskulen i veka grunna nedskjeringar i kulturfeltet.

I denne diskusjonen kan vi stille oss spørsmåla: *kva er det viktigaste med musikkutdanning og kva er målet med musikkopplæringa*. Som vi ser ovanfor er det fordelar og ulemper ved både musikklinja og kulturskulen, men vi kan likevel sjå at ein får breiast og mest musikkundervisning ved å velje musikklinja. Vi kan då vidare spørje oss: *kva moglegheiter får musikkelevar frå kulturskulen versus musikklinja?* Vi vil truleg ikkje kome fram til *eitt* svar på dette. For det første er det mange vegar å gå for å få ein karriere i musikk- og kulturlivet, og for det andre er det ikkje slik at alle som går på musikklinja kjem til å jobbe profesjonelt med musikk eller kultur i sitt yrkesliv. Dersom ein drøftar dette «valet» mellom musikklinja og kulturskule med tanke på å bli utøvande musikarar eller jobbe aktivt med musikk på ein eller annan måte, finn ein kanskje flest fordelar ved å velje musikklinja– nettopp fordi ein får eit breitt utval av komplimentarande musikkfag. Likevel er det fleire dyktige talent i Noreg som har valt studiespesialiserande og fortsatt i kulturskulen, men kanskje også vore med på talentprogram⁶⁹ i samarbeid med diverse musikkonservatorier. Den største grunnen til å ha valt denne «vegen», er i slike tilfelle ofte fordi studiespesialiserande har mindre skuletimar i veka, og eleven kan dimed bruke fleire timar i veka på å øve. Eg vil difor påstå at dette viser ein «ubalanse» eller eit paradoks i det vidaregåande skulesystemet, når det viser seg å vere å vere mest gunstig for unge dyktige talent å velje bort musikklinja fordi dei får meir tid til å øve ved å gå på studieforbereidane. Vidare kan vi også sjå på kva det er musikklinja eigentleg skal tilby.

«Musikklinja står i ein spagat» hevdar skribent Karen Ræder i eit debattinnlegg frå 2018 på nettavisa www.musikkultur.no.⁷⁰ Ho peikar på det faktum at musikklinja, som ein del av det offisielle skulesystemet i Noreg, både skal tilby generell studiekompetanse og musikkfagleg fordjuping på høgt nivå for dei som vil kvalifisere seg for høgare utdanning innan musikk. I teorien høyses det kanskje «enkelt» ut å vektleggje og tilby begge desse aspekta, men i praksis så er det ikkje nødvendigvis lett. Også i fagmiljøet ser det ut til at vi finn vi røyster som vektlegg

⁶⁹ Vi har til dømes talentutviklingsprogrammet ved NMH (TUP) for unge mellom 13 og 19 år. Les meir på: https://nmh.no/studier/talentutvikling?fbclid=IwAR0JmG0hu_GyDBqMlbf1T0LPipefRVZEW7BQxw7-9bUXu3QG0ywJGumHCU

⁷⁰ Karen Ræder, "«Musikklinja må legge bedre til rette for øving på instrumentet»," Musikkultur.no, sist oppdatert 20. mars 2018. <https://musikkultur.no/nyheter/musikklinja-ma-legge-bedre-til-rette-for-oving-pa-instrumentet-6.54.536077.4317f3a0ca>.

ulike ting ved undervisninga på musikklinja. Nokre ser det som viktig å sjå utover den meir tradisjonelle vestlege musikkundervisninga ved til dømes aukande fokus for populærmusikk og gehørbasert undervisning. Andre er meiner den klassiske musikken og notebasert læring har fått for redusert status på musikklinja, og er bekymra for lavt nivå på elevane.⁷¹ Vidare er det stadig ein diskusjon om kva som bør leggjast mest vekt på når det gjeld instrumentutøving og samspill versus dei teoretiske.⁷² Snorre påpeikar også denne debatten, ved å vise til at musikklinja generelt sett er eit bra tilbod, men det er litt vanskeleg å finne tid til alt:

Snorre: Tilbodet som vi har på musikklinja sånn generelt, det er jo berre heilt fantastisk. Det er jo så utruleg at vi gjev elevane moglegheita til å lære alt dei kan lære med dei faga vi har. [...] Men samtidig så må ein jo seie det at det er jo masse gode intensjonar, men det er litt vanskeleg å finne tid til alt då. [...] For dei elevane som vil då, så kan dei kome enormt langt i løpet av tre år på vidaregåande. Men det er opp til læraren, det er delvis opp til gruppa, og det er delvis opp til at ein nytenkar litt og set av plass til at ein kan fordjupe seg. Men det er no gjerne slik at ein legg meir vekt på å få med dei som er dårlege og gje ekstra undervisning til dei. Så går det litt utover dei som [...] kunne [ha] kome langt då.

Han understreker at elevar kan kome lang på musikklinja, *dersom* dei nyttar seg av tilbodet. Det er mykje som skal lærast på musikklinja, og om eleven ikkje føl godt med og er innstilt på å lære, eller om læraren ikkje , er det lett å falle av lasset . På ei anna side, som Snorre påpeikar ovanfor, er det av og til vanskeleg å få tid til alt – særleg å verkeleg kunne fordjupe seg i noko eller å kunne ta det ekstra steget bort frå det mest nødvendige lærestoffet. Med dette sitatet kan vi også igjen kome tilbake til spørsmålet: *kva handlar musikklinja og musikkundervisning om?* Er det om å gjere å bli den beste musikaren? Har musikklinja eit anna ansvar her enn for eksempel kulturskulen som vi drøfta ovanfor? Kulturskulen tilbyr trass alt stort sett berre hovudinstrumenttimar, utanom eventuelle teorikurs eller samspilltimar i form av lørdagsskule. Kan vi då til dømes oppfatte det slik at kulsturskulen vektlegg å bli gode på instrumentet sitt? Er det dette som også burde vere fokuset på musikklinja? Musikklinja er trass alt i skulen, og skulen har jo ein annan tyding og rolle i samfunnet enn kulturskulen - som er frivillig og enkelte elevar har av ulike årsaker kanskje ikkje moglegheit til å gå på kulturskulen. Eg vil ikkje prøve å kome med eit svar her, men det er uansett ein sunn debatt å ha i tankane når vi drøftar musikklinja og musikkundervisning. Denne diskusjonen om kva som er det viktigaste med musikklinja vil vi sjå at gjennomsyrrer heile oppgåva mi, og vil vi kome tilbake til denne

⁷¹ Marte Bjerke, "Bekymret for lavt nivå på elevene," Musikkultur, sist oppdatert 27. august 2015. <https://musikkultur.no/nyheter/bekymret-for-lavt-niva-pa-elevene-6.54.213379.a0cb57b827>.

⁷² Ræder.

diskusjonen fleire gongar. Her drøftar vi likevel nokre synspunkt når det gjeld musikklinja i forhold til det å velje studiespesialiserande og fortsette i kulturskulen.

Som vi såg ovanfor skal musikklinja kunne tilby musikkfagleg fordjuping på høgt nivå for dei som vil kvalifisere seg for høgare utdanning innan musikk. Vi kan med andre ord sjå på korleis musikklinja fungerer som eit springbrett til høgare utdanning innan musikk, og kva erfaring og kompetanse ein faktisk tileignar seg på musikklinja som kan vere verdifull i vidare musikkutdanning – ikkje berre på det reint faglege, men også med tanke på arbeidsmetodar og det sosiale samspelet i ei slik type utdanning.

I sitt doktorgradsarbeid om «musicianship» på musikklinja, skriv Live Weide Ellefsen mellom anna om sin bakgrunn kor ho opplevde at musikkstudentar i høgare utdanning som hadde gått musikklinja tidlegare «seemed quite familiar with not only the main musical disciplines and learning practices, but also with the unwritten norms and rules regulating what to do and how to do it, what to say and how to say it, how to behave and how to feel about it», i motsetning til seg sjølv som ikkje hadde gått musikklinja. Ho oppdaga altså at ein på musikklinja tileignar seg verdifull erfaring og kompetanse ikkje berre på det reint faglege, men at ein også tileignar seg gode arbeidsmetodar og lærer det sosiale samspelet som kanskje krev når ein skal studere musikk i høgare utdanning.

Fleire av informantane påpeika at noko av det viktigaste ein lærer på musikklinja, er arbeidsdisiplin.

Snorre: Eg trur problemet ligg djupare. Altså, fordi at veldig mykje av det du skal lære på musikklinja, det er arbeidsdisiplin faktisk. [...] Skal du halde på med musikk så er det masse arbeid som må liggje bak. [...] Og vi er jo litt sånn.. kva skal eg seie.. vi er litt skjemma av dette idolprinsippet då.

Snorre understreker her at arbeidsdisiplin faktisk er ein stor del av det ein skal lære på musikklinja. Fleire har kanskje ei oppfatning av at musikklinja er ei slags «koselinje», kor ein kan kombinere vidaregåande med ein hobby og dimed få ein variert skulekvardag kor musikkfaga fungerer som kjekke avbrekk frå andre teoritunge fag. Dette kan vi også sjå i samband med diskusjonen vi hadde ovanfor om uformelle læringspraktisar i formell undervisning. Dersom det blir for stort fokus på å bruke «uformell» undervisningsmateriale og musikkeksempel, til dømes at det blir vektlagt sjangrar og stilartar som elevane likar og høyrer på i fritida, kan det gå utover kvaliteten på undervisninga kor ein trass alt skal få «erfaring med

å forme og forstå eit mangfald av musikalske uttrykk og uttrykksformer».⁷³ Arbeidsdisiplin er på mange måtar ein av dei viktigaste eigenskapane ein kan ha med seg i høgare utdanning innan musikk. Dan utdjupa korleis musikklinja heng saman med høgare utdanning innan musikk:

Dan: Og det som no er veldig spennande, [...] Kva skjer etterpå? [...] Når ting skjer her nede, ikkje sant, om det er kulturskule eller om det er vidaregåande, så må nok forandringar skje også i toppen. På grunn av at ein då får heilt andre type søkarar til vidare institusjonar. [...] Det er akkurat same opptakskrav som før.

Ein viktig del av musikklinja er nettopp å forberede elevar til å kunne ta høgare utdanning i musikk. I denne samanheng er arbeidsdisiplin som Snorre påpeikar, eit viktig aspekt å lære på musikklinja. Dan understrekar her eit poeng ved at musikkopplæringsystemet i Noreg heng saman, og at vi ikkje kan forvente å gjere store endringar på musikklinja utan at vi legg til rette for ei større strukturendring av heile systemet – frå grunnskulen til høgare utdanning.

Vi kan også sjå at musikklinja forbereder elevane til livet vidare når det gjeld vidare utdanning eller arbeidslivet etterpå som *ikkje* dreiar seg om musikk. Snorre viser til at ein lærer verdifull kunnskap og erfaringar på musikklinja uansett kva ein vel etterpå, mellom anna i samanheng med større prosjekt og framsyningar som blir produsert på musikklinja:

Snorre: Du ser elevdrifta og medverknad til førestillingar då, kor det vert kravd ein veldig god massedisiplin. Alle saman må ta si rolle veldig alvorleg og vite at sjølv om dei kanskje berre er eit lite hjul på vogna så er dei faktisk.. Om dei ikkje gjer jobben sin så fell heile førestillinga saman. Så eg pleier å seie det slik at: har nokon gått ut frå musikklinja vår, så kan du utan vidare tilsetje dei i kva som helst jobb, same kva det er. Og dei vil alltid bidra veldig bra til ein arbeidsplass [...] på det å ta ansvar, det å jobbe for noko, det å vere kreativ, det å bruke seg sjølv, og det å ha eit samarbeid med andre. Det er mykje sånt som vert lært på musikklinja.

Dette blir jo sjølv sagt eit generalisert blick på saka, og informanten utdjuvar vidare at ein sjølv sagt finn nyansar her kor det alltid vil vere elevar som er meir eller mindre dyktige på dette området. Likevel kan vi sjå at ein lærer å samarbeide, ta ansvar, og det å jobbe i grupper med mange ulike menneske, på ein heilt unik måte på musikklinja.

Til no har vi sett på kva musikkopplærings-landskap vi navigerer i, både kva plass musikklinja har i forhold til andre arenaar kor musikkopplæring skjer, og korleis formell og uformell læring påverkar kva type musikkfag vi får i skulen. Eit anna interessant aspekt å sjå på i denne samanhengen er korleis slike faktorar påverkar kva elevmasse som kjem på

⁷³Utdanningsdirektoratet, "Læreplan i musikk (MDD05-02)," (2020), <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MDD05-02.pdf?lang=nob>.

musikklinja. Slike faktorar vil på den eine sida påverke kva type elevmasse som kjem på musikklinja, og på den andre sida påverke sjølve eleven om han eller ho vel å gå på musikklinja eller ikkje. På same måte vil også moglegheitene etter musikklinja påverke kven som vel musikk på vidaregåande.

I ein diskusjon om kva som er ulikt mellom lærarar som har jobba lenge på musikklinja og nyutdanna lærarar, trekkjer Julian fram at dei som har jobba lenge har eit tidsperspektiv når det gjeld elevane. Dei kan sjå korleis elevane har forandra seg over tid. Elevar er jo sjølv sagt ulike individ, og ein kan ikkje generalisera ein musikklinjeklasse til eit sett med spesifikke elevkarakteristikkar, men ein vil likevel til ein viss grad kunne sjå forskjellen mellom generasjonar. Nettopp fordi samfunnet vi lever i påverkar oss på mange måtar.

Julian: Dei som liksom har jobba her såpass lenge at dei ser [...] forandringa av elevmassen. [...] og det er jo vanskeleg å vite då om det er på grunn av skuleverket, [...] eller er det [...] den der idolgenerasjonen som kom etter Norske Talenter, altså alle dei som kom etter det her mediasirkuset.

Vi ser også at Julian set spørsmålsteikn ved om «forandringa av elevmassen» er grunna skuleverket i seg sjølv, eller om det kjem av andre tendensar i samfunnet som til dømes «idolgenerasjonen» og korleis ulike talentprogram som *Norske Talenter* og *Idol* kan ha påverka elevmassen. Ovanfor såg vi også at Snorre peika på dette «idolprinsippet», og korleis det kanskje gjev uttrykk for ei oppfatning av at musikk berre handlar om talent og mistar av synet det faktum at det eigentleg er mykje jobb som ligg bak viss ein skal drive med musikk profesjonelt.

Vi kan hos Vibeke sjå døme på korleis tendensar i samfunnet påverkar kva kunnskap elevane har rundt enkelte tema.

Vibeke: Til dømes rund det emnet samisk musikk [...], så er det jo eit heilt anna medvit om den samiske kulturen no. [...] Merka det med førsteklasingane i år og førsteklasingane i fjor, at dei faktisk har lært noko om det her på ungdomsskulen, og hatt om det før [...]

Ho trekk fram det faktum at elevar i dag har eit heilt anna medvit om enkelte tema eller emne som elevar ikkje hadde før, i dette tilfellet samisk musikk og kultur. Dan påpeikar også at elevmassen i dag er ulik enn før.

Dan: Då har du liedutvalet [...], som er kome med ganske, som tydeleg signal til utdanningsdirektoratet og regjeringa, at det er utruleg teoretisert skule vi driv. Og det

passar ikkje dagens elevar. Det skapar veldig mange taparar, rett og slett, på grunn av at ungdommen i dag er annleis.

Her viser han til Liedutvalget⁷⁴ si utgreiing som viser til at den vidaregåande skulen i dag er veldig teoritung, noko som i verste fall fører til at mange elvar kanskje droppar ut eller ikkje klarar å halde følge med undervisninga. Vi skal sjå vidare på Liedutvalets innstilling i neste del under læreplanar.

Ovanfor drøfta vi formell versus uformell læringspraksis. I den samanheng såg vi at til dømes internett og media- og teknologiutvikling har opna for nye moglegheiter, særleg med tanke på uformell musikkopplæring. Dette er til dømes «internet tutorials» kor ein kan lære seg å spele eit instrument ved å følge ein YouTube-video. På ei anna side kan vi sjå at media- og teknologiutviklinga har påverka musikkpedagogiske verksemder gjennom til dømes talentprogram som *Idol* og *Norske Talenter*. Nora Kulset kallar denne påverknaden «arva frå Idol»,⁷⁵ og viser til at TV-talentprogram som *Idol* forsterkar eit absolutt musikalitetssyn – oppfatning av at talent og musikalitet er medfødd gåve som berre nokre få har (til motsetning frå det relativistiske musikalitetssynet som ser på musikalitet som eit resultat av miljøet ein veks opp i).⁷⁶

Vi kan på ei side sjå på det slik at all pedagogisk verksemd er påverka av samfunnsutvikling og kva slags prinsipp («bestemt» frå politisk hald, læreplanar og forskrifter osv.) som skal styre utdanninga. Men akkurat når det gjeld kunst- og kulturfag, og andre samfunnsvitskapelege fag, påverkar samfunnet faget på ein heilt spesiell måte. Nettopp fordi det er fag som tar utgangspunkt i kultur, som vi kan seie er eit menneskeleg konstruert fenomen,⁷⁷ i motsetning til meir naturvitskapelege fag, eller grunnleggjande ferdigheter som å lese og skrive. Det er med andre ord ikkje berre debatten om kva slags prinsipp som skal styre utdanninga som påverkar den musikkpedagogiske verksemda, men også det stadig aukande kulturelle mangfaldet. Til dømes, som vi såg ovanfor, korleis mediasirkuset rundt *Idol* og *Norske Talenter* påverkar musikkopplæring på måtar andre fag ikkje ville blitt påverka av. Det eg prøver å ta

⁷⁴ Liedutvalet er eit utval nedsett av Kunnskapsdepartementet i 2017 som skal vurdere styrkar og svakheiter ved dagens vidaregåande opplæring, og kome med forslag til endringar i strukturen, organiseringa og fagsamansetninga i opplæringa. Liedutvalget, "Liedutvalget," lastet ned 13. mai <https://www.liedutvalget.no>.

⁷⁵ Nora B. Kulset, *Din musikalske kapital* (Oslo: Universitetsforlaget, 2018), 33.

⁷⁶ *Ibid.*, 22-23.

⁷⁷ Kva omgrepet kultur rommar kan vere ein diskusjon i seg sjølv, men i denne samanhengen brukar eg kulturomgrepet frå ein antropologisk ståstad som ein «kompleks heilskap som består av kunnskapar, trusformar, kunst, moral, jus og skikkar, forutan alle dei øvrige ferdigheter og vaner eit menneske har tileigna seg som medlem av eit samfunn». Jon Schackt, "Kultur," Store norske leksikon, sist oppdatert 20. september 2019, lastet ned 7. mai. <https://snl.no/kultur>.

fatt i her er egentleg korleis det fleirkulturelle samfunnet påverkar undervisninga, og korleis alle fag er påverka av dette – men kanskje særleg kunst og musikkfag.

James Banks viser i *An introduction to multicultural education* ei oversikt over ulike måtar å forhalde seg til fleirkulturell undervisning, og skil mellom fem dimensjonar ein kan legge opp undervisninga på.⁷⁸ Med *content integration* legg han vekt på at sjølve lærestoffet speglar det fleirkulturelle samfunnet, kor vi i musikkfaget til dømes kan ta inn musikk frå andre kulturar enn den dominerande i undervisninga. Den neste dimensjonen, *the knowledge construction process*, dreiar seg om at det fins ulike kulturelle måtar å lære på, som i musikkfaget til dømes kan vere at ein varierer mellom notebasert og gehørbasert læring. Vidare finn vi *prejudice reduction* handlar om å skape positive haldningar til etnisitet, og korleis fordommar kan endras av undervisningsmetodar og -materiale. *An equity pedagogy* handlar om å fremje likeverd i klasserommet, ved å til dømes bruke varierte lærestilar som er i samsvar med det breie spekteret av ulike lærestilar hos diverse kulturelle og etniske grupper. Den siste dimensjonen, *an empowering school culture and social structure*, dreiar seg om prosessen med å rekonstruere skulekulturen og organiseringa av skulesystemet på den måten at alle elevar frå ulike etniske, sosiale, og språkmessige bakgrunnar opplever undervisninga som likeverdig og myndiggjering (empowerment). Det norske samfunnet har på ei anna side alltid vore eit fleirkulturelt samfunn. Forutan om det samiske urfolket har også folkegruppene jødar, kvener/norskfinnar, skogfinnar, rom og romanifolket/tatere status som nasjonale minoritetar.⁷⁹ I dag ser vi derimot ein «ny» type fleirkulturelt samfunn som eit produkt av aukande globalisering, arbeidsinnvandring, og flyktningar og asylsøkarar. Det er difor viktig å ha kunnskap om fleirkulturell undervisning slik vi ser hos Banks, for å sikre og bidra til ei inkluderande undervisning.

Det vi har diskutert til no, har vore med på å vise kva for eit slags landskap vi navigerer i, når det er snakk om musikklinja. Det som skjer på musikklinja kan ikkje skiljast ut frå resten av musikk og kulturlivet, då det alltid vil påverke kvarande. I det neste delkapitlet undersøker eg korleis offisielle dokument som læreplanen påverkar undervisninga på musikklinja.

⁷⁸ James A. Banks, *An introduction to multicultural education*, 4th ed. (Boston: Pearson, 2008), 30-36.

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet, "Verdier og prinsipper for grunnpøplæringa - overordnet del av læreplanverket," (2017), https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnpøplaringa_nynorsk.pdf.

2.2 Læreplanar

Dei fleste formelle arenaar kor musikkundervisning og musikkopplæring skjer, som til dømes grunnskulen, vidaregåande opplæring og kulturskulen, er styrt av læreplanar. Eg ser det difor som nødvendig å omfatte praksisen rundt læreplanen i denne oppgåva. Noko som kan vere viktig å merke seg når det er snakk om læreplanar, er at læreplanen ikkje berre er eit internt dokument til bruk av skolar og lærarar (*læreplanen som styringsdokument*), men er også sterkt knytt til samfunnet elles, både i form av at læreplanen avspeglar samfunnet og på den måten at læreplanen formidlar standpunkt i skulepolitiske spørsmål (*læreplanen som politisk manifest*).⁸⁰

Vidare er det ikkje nødvendigvis slik at ein faktisk oppnår det same som ein ynskjer å oppnå med ein læreplan, og det er mange faktorar som spelar inn for korleis det som står i læreplanen faktisk blir realisert i klasserommet. Dette kan vi mellom anna sjå på gjennom det Goodland kallar «læreplanens framstillingsformar», også kalla «dei fem sidene ved ein læreplan».⁸¹ Han skil nemleg mellom (i) *den ideologiske læreplanen* som dreiar seg om ideane som ligg til grunn, gjerne gjennom offentlege debattar om skule og utdanning; (ii) *den formelle læreplanen* som er sjølvne læreplandokumentet; (iii) *den oppfattande læreplanen* som handlar om at læraren tolkar læreplanen og at denne tolkinga blir utgangspunktet for undervisninga; (iv) *den operasjonaliserte/gjennomførte læreplanen* som dreiar seg om kva som faktisk blir gjennomført; og (v) *den erfarte læreplanen* som handlar om elevane sine erfaringar og opplevingar av undervisninga.⁸²

Som nemnd i teoridelen i introduksjonskapittelet, er vi i skrivande stund midt inne i innføringa av Fagfornyelsen (LK20) som altså er ei fornying av Kunnskapsløftet (LK06) – læreplanane frå 2006. I skuleåret 2020/2021 blei dei nye læreplanane innført i grunnskulen til og med 9. trinn og på vg1. Vidare vil LK20 følgje desse trinna, slik at læreplanane i 10. trinn og vg2 kjem våren 2021, og læreplanane i vg3 våren 2022. Eg vil i det følgjande sjå på læreplanen på musikklinja i lys av læreplanteori. For å få eit heilskapleg bilete på musikklinja vil eg sjå på emnefaga på alle tre trinna (vg1, vg2 og vg3). Som nemnd er det berre emnefaga på vg1 som foreløpig føl dei nye læreplanane, men diskusjon av emnefaga på vg2 og vg3 er likevel viktig å omfatte for å få dette heilskaplege biletet på musikklinja.

⁸⁰ Britt Ulstrup Engelsen, *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2003), 14-15.

⁸¹ Gunn Imsen, *Læreren verden : innføring i generell didaktikk*, 5. utg. ed. (Oslo: Universitetsforl., 2016), 278-79.

⁸² Britt Ulstrup Engelsen, *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*, 6. utg. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2012), 28.

I vårt eksempel med den nye læreplanen, LK20, kan vi til dømes sjå på Liedutvalet sine to innstillingar (NOU *Kvalifisert, forberedt og motivert*⁸³ og NOU *Med rett til å mestre*⁸⁴) som døme på den ideelle læreplanen. Utvalet har sett på struktur og innhald i vidaregåande opplæring, og skildrar styrker og svakheiter ved dagens vidaregåande opplæring. I forhold til musikkfaget og musikklinja har det mellom anna vore drøfta styrking av programfag, kutt i fellesfag, og større relevans for programområde i fellesfaga. Dette er som sagt berre ideologiske idéstrøymingar, kor nokre idear blir vidareført i ny læreplan medan andre idear blir gløymd. Vidare vil offentlege debattar om skule og utdanning også vere ein del av den ideelle læreplanen. Eg vil gå vidare inn på skulepolitiske spekt i delkapittel 3.4.

Når det gjeld den formelle læreplanen, altså sjølve læreplandokumentet, opererer vi i dag som nemnd med to læreplanar, LK06 og LK20, då LK06 skal utfasast innan 2022. I Fagfornyelsen finn vi også ein overordna del som tar for seg verdiar og prinsipp for grunnopplæringa, både i grunnskulen og vidaregåande opplæring.⁸⁵ Viktige endringar mellom LK06 og LK20 finn vi mellom anna i kompetansemåla og hovudområda/kjerneelementa⁸⁶. I LK06 var kompetansemåla kategorisert under dei ulike hovudområda i læreplanen, medan vi i den nye læreplanen berre finn eit sett med kompetansemål som skal omfatte alle kjerneelementa i faga. Ingeborg Lunde Vestad forklarar det slik at alle kjerneelementa skal omfatte minst eit av kompetansemåla, og på same måte skal alle kompetansemåla passe til minst eit kjerneelement.⁸⁷ I denne nye læreplanen finn vi framleis dei same faga på musikklinja, men innhaldet i faga, og kva kjerneelement dei ulike faga skal vektlegge, har endra seg frå den førre læreplanen. Her vil eg trekkje fram tre dømer frå den nye læreplanen når det gjeld endra innhald i faget, nemleg meir praktisk undervisning, tverrfaglegheit, og samanheng mellom emne i dei ulike faga.

Det første døme på dette finn vi i faget «Musikk» på vg1, med det nye kjerneelementet *øving* i faget. I denne delen skal elevane no utvikle medvit om den faktiske øvingsprosessen, alt frå å setje seg mål og arbeide mot måla, til å lære om ulike øvingsstrategiar.⁸⁸ Her får vi altså

⁸³ NOU 2018: 15, "Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i vidaregåande opplæring," (2018), <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>.

⁸⁴ NOU 2019: 25, "Med rett til å mestre: Struktur og innhold i vidaregåande opplæring," (2019), <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>. Sjå s. 85 for dei konkrete ideane utvalet har for det studieforberedande utdanningsløpet

⁸⁵ Overordna del vil eg ta for meg i meir detalj på side 43.

⁸⁶ Hovudområde og kjerneelement er det same, og viser til ulike tema eller emne eit fag består av. Forskjellen er at LK06 kallar det hovudområde og LK20 kallar det kjerneelement.

⁸⁷ Eldar Skjørten og Åshild Bergill Hagen, *Musikklærer'n*, podcast audio, Fagfornyelsen, del 1 - gjest: Ingeborg Lunde Vestad [Audio Podcast Episode]. 7. september 2020, <https://podcasts.apple.com/no/podcast/9-fagfornyelsen-del-1-gjest-ingeborg-lunde-vestad/id1479882199?i=1000490422284&l=nb>.

⁸⁸ Utdanningsdirektoratet. 2.

inn ein praktisk komponent til i faget, som samsvarar med det vi såg ovanfor med Liedutvalet sit signal om meir praksisnær undervisning.

Dan: I dei nye læreplanane, i faget musikk, så [er] det ein del av læreplanen kor det står øving. Det har aldri vore før. Liksom, eleven skal berre komme på skulen og så skal han gjere noko. Men ein har aldri tenkt på at du skal øve, og at du skal få tid til å øve også i skulekvardagen. [...] Og det er først no på vg1 at vi har denne øvingstimen, kor vi kan jobbe med, gi input når det gjeld øving då.

Øving er eit viktig element ved musikklinja, då det krevjast tid og innsats på øvingsfronten for å utvikle ferdigheitene på i utøvande og praktiske fag ved musikklinja. Det at øving no er kome inn i læreplanen er difor eit positivt steg for å styrke en praktisk-utøvande kompetansen på musikklinja.

Eit anna døme på korleis innhaldet i fag har endra seg, finn vi i faget «Musikk, Dans og Drama», som er eit felles programfag i vg1 for alle tre programma. I den førre læreplanen var dette faget delt inn i dei tre hovudområda *musikk, dans* og *drama*, noko som ved første augekast høyses fornuftig ut med tanke på at det er desse tre «tradisjonane» faget skal ta for seg. I den nye læreplanen er faget derimot delt inn i kjerneelementa *sceniske prosessar og produksjonar, improvisasjon, stemmebruk* og *fysisk uttrykk*. Desse nye kjerneelementa gjev grunnlag for meir tverrfagleg læring, som Vibeke påpeikar.

Vibeke: I musikk, dans, drama til dømes [...]. Den musikkdelen av faget før var det veldig opptatt av.. hadde korsong som utgangspunkt. Og det syns eg forsåvidt er bra. Men den har vore veldig opptatt av det å lære oppvarmingsøvingar for stemma, og veldig lite opptatt av kreativitet med stemma som instrument. Så eg syns at i den gamle læreplanen er det veldig dårleg balanse mellom det som var læreplanmåla i musikk, og det som faktisk var eksamensforma [...], som er ei tverrfagleg visning.

Som eit fag med tverrfagleg visning som eksamensform, er det med den nye læreplanen betre samanheng mellom læreplanmåla og det som er eksamensforma. Det er til dømes ikkje lenger kompetansemål som baserer seg enten på musikk, dans eller drama, men mål som omfattar alle tre «disiplinane». Dette viser elevane at musikk, dans og drama er felt som heng saman og baserer seg på kvarande. Det er vanskeleg å utøve musikk utan å vere klar over den kroppslege dimensjonen som rytmiske element gjev, på same måte som dans og bevegelse i stor grad er avhengig av musikken. I mange ikkje-vestlege kulturar er til dømes musikk og dans mykje meir integrert og det er vanskeleg å skilje det eine frå det andre. På den måten kan vi seie at ei slik kategorisering av musikk, dans og drama er eit vestleg fenomen.

Eit tredje døme som fleire informantar nemnde angående innføringa av den nye læreplanen, finn vi i faget «Lytting». I den førre læreplanen (LK06) finn vi hovudområda *musikkforståing* og *musikalske element*, som kort fortalt dreia seg om lyttetrening og å beskrive og kjenne att grunnleggande element.⁸⁹ I den nye læreplanen (LK20) finn vi hovudområda *gehørtrening* og *musikkforståing*.⁹⁰ Det er altså kome inn eit nytt element, gehørtrening, som i den førre læreplanen var å finne i faget «Musikk» under hovudområdet *anvendt musikk*.

Vibeke: lytting var jo eit eige fag, som gjekk på det med å orientere seg i musikk, [og] det å bli ein betre medviten lyttar. [...] Til dømes ta ut enkeltelement og lytte til rytme [og] besetning. Men no er jo det slått saman med det som tidlegare heitte anvendt musikk, som er eit teoretisk fag kor du lærer notesystemet, jobbar med rytmar, funksjonsharmonikk, akkordar, musikkuttrykk.. [...] Så det faget er jo plutsleg eitt no. Men vi deler det litt opp. Då er vi to lærarar som jobbar med det, kor den eine i hovudsak har ansvar for det som tidlegare heitte anvendt musikk, og eg har ansvar for det som er den lyttebiten. Men då legg vi jo den planen saman, [...] og jobbar parallelt med tema. [...] [Slik] at det heile tida skal opplevast som ein heilskap av eleven då.

Vibeke forklarar at hovudområdet *anvendt musikk*, som før var ein del av faget «Musikk» på vgl, no er ein del av «lytting». Vidare fortel ho at det kan vere lettare å sjå samanhengen mellom emne når dei er samla saman i eit fag på timeplanen. Dette viser også Julian til frå si erfaring med lytte-faget:

Julian: Musikkteoridelen [...] har no flytta over i lytting da. [...] Fram til no har eg berre hatt dette eit halvår sant, den nye læreplanen. Så no har eg tenkt at: dette her var ikkje så dumt eigentleg, for no ser du jo meir samanhengen mellom.. [...] ja, koplars dei mykje tettare då, at det er liksom ei pakke. [...] Vi kan halde på med musikkteori, og så har vi meir sånn auditiv lytteprosess etterpå som på ein måte.. det er lettare å få det saman då. [...]
Solveig:[...] Så du merkar eigentleg ein positiv effekt der? Rett og slett?
Informant 4: mhm

Nettopp dette med samanheng mellom fag er jo på mange måtar eit viktig argument. Vi kan til dømes sjå på det i samanheng med kva som er målet med undervisninga. I denne samanhengen meiner eg «mål med undervisning» i den forstand at eleven ikkje berre skal produsere tekst, men kunne gjengi stoffet med eigne ord og kunne reflektere og drøfte stoffet. Å kunne reflektere rundt ulike tema, eller å forklare og drøfte stoff med eigne ord er nettopp lettare viss ein forstår samanheng mellom, i dette tilfellet, ulike fag. På den andre sida er det i dette tilfellet snakk om

⁸⁹ "Læreplan i lytting (MDD3-01)," (2006), <http://data.udir.no/kl06/MDD3-01.pdf>

⁹⁰ "Læreplan i lytting (MDD03-03)," (2020), <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD03-02.pdf?lang=nob>.

ungdommar i 16-års alderen, som trass alt må ha eit fagleg grunnlag for å kunne reflektere. Likevel er det viktig å kunne sjå det større samanhengande mellom ulike fag og ulike tema. Elevane vil ha eit betre utgangspunkt for å klare dette, dersom dei startar med det allereie på vg1.

Dan utdjuar dette vidare ved å viser til at lytting var ein slags forløpar til faget *Musikk i Perspektiv 1* som startar på vg2, og at anvendt musikkklære var ein slags forløpar til hørelære/gehør som med den gjeldande læreplanen (LK06) ligg i faget *Musikk Fordjuping* på vg2.

Dan: Timetalet er så til dei grader nedskalert, når det gjeld slike typar teorifag, at du berre har ein time i veka til å undervise både teori [lytting] og hørelære [tidl. Anvendt musikkklære] på vg1. [...] og det kjem til å ha konsekvens i vidareføring av det, på grunn av at lytting-faget var ein slags forløpar til musikkhistorie. [...] men samtidig så er det.. okei, det er ein hovudtanke kor ein seier: vi skal ha meir praksisnær undervisning, mindre teori. Ok, men då er det mindre teori, då har vi tatt det til fordel for øving, ikkje sant.

Her påpeikar han vidare korleis det at desse to hovudområda er slått saman i eitt fag, er med på å svekke faga i den forstand at dei var forløparar til vidare fordjuping på vg2 og vg3. Elevane mister med andre ord verdifull tid til å lære stoffet sidan faget no plutselig skal omfamne to disiplinær på same tidsrom som berre eit emne blei undervist i før.

Vidare vil eg sjå på kva moglegheiter læreplanen sett for faga i praksis. Dette handlar altså om korleis lærarar har tolka læreplanen (den oppfattande læreplanen) og kva konsekvens dette får for gjennomføring og innhald i fag (den gjennomførte og den erfarte læreplanen). I oppgåva mi har eg, som nemnd i metodeleden, ikkje inkludert elevane sine erfaringar og syn på musikklinja, så vi vil ikkje sjå på den erfarte læreplanen i den forstand.

Når det gjeld korleis lærarar tolkar læreplanen, kan vi hos Bjørnsrud og Nilsen lese at

«læreplanar frå nasjonalt nivå er gjerne utforma slik at lærarar har eit handlingsrom for å lese og tolke dei for tilpassing til elevane sine moglegheiter for læring. Lærarane sin kompetanse i læreplananalyse er sentral for å finne det pedagogiske handlingsrommet den lokale skulen har innanfor utdanningspolitiske og ressursmessige rammer».⁹¹

Vi ser difor at tenking rundt læreplanar er viktig, for at lærarar skal kunne ha eit artikulert forhold rundt bruk av læreplan i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Julian snakkar om den oppfattande og den gjennomførte læreplanen, og korleis det i deira situasjon har vore positivt at lærarar sjølv kan tolke læreplanen.

⁹¹ Bjørnsrud og Nilsen, 15.

Julian: heldigvis så er det sånn at vi kan bestemme mykje meir lokalt då, korleis vi har lyst å gjere, korleis vi har lyst å legge opp, kva skal dei lære, kva skal dei gjere i løpet av eit år, kva burde dei ha vore innom og sånt. [...] For det er blitt ei slags fortolking, som eg gjer då. Når ein ser på den då, så tenker ein liksom sånn... det forsvarar jo at ein kan gjere det og du kan gjere det...

Som vi såg frå Bjørnsrud og Nilsen sitt sitat ovanfor er læreplanen utforma slik at læraren har handlingsrom, og at det på den måten forsvarar at ein kan vektlegge ulike ting slik som Julian nemner. Vidare trekkjer Julian fram at det er positivt at lærarar har dette handlingsrommet til å tolke læreplanen, særleg med tanke på at eksamensforma i dei fleste programfaga på musikklinja er lokalgitt, som vil seie at lærarar kan legge opp undervisninga til eksamensoppgåvene som blir laga slik at elevane verkeleg er forberedt til eksamen. På ei anna side kan det vere med på å forsterke dette skilje mellom ulike musikkfag. Julian trekkjer vidare fram eit døme på ei eksamensoppgåve i musikk fordjuping. I deira tilfelle blei det laga eksamensoppgåver i gehør kor elevane skulle plukke ei låt, alt frå melodi og akkordar, til rytme, men dei fekk også keyboard tilgjengeleg. Oppgåva blei på denne måten nærare røynda, då det er sjeldan ein sitt ein stad og skal plukke musikalske element frå ei lydfil utan å ha eit piano tilgjengeleg. Andre skular vil kanskje vere meir rigide på eksamensforma og i undervisninga, ved å ha meir tradisjonell eksamensform. Det at lærarar kan tolke læreplanen vil difor på den eine sida vere positivt, fordi dei kan vektleggje ting dei tykkjer er viktig å lære, men på den andre sida vil dette også vere med å forsterke skiljet som kan oppstå mellom ulike musikklinjer og i ulike fag. Snorre viser på ei anna side til korleis det kan oppfattast som negativt at læreplanane er så vage:

Snorre: Desse læreplanane [er jo] ganske vage då. [...] Generelt så syns eg jo at definisjonen på kva elevane skal lære, den er for dårleg.

Som vi såg ovanfor i sitatet frå Bjørnsrud og Nilsen er det på den eine sida bra at læreplanane er nettopp vage, då det kan opne for handlingsrom for læraren og legge betre til rette for tilpassa opplæring. På den andre sida kan det vere negativt ved at same fag blir veldig ulike hos forskjellige lærarar, kor ein til dømes kan risikere at lærarar berre vektlegg det dei sjølv synes er spanande. Kanskje dette viser oss at det er behov for meir detaljerte læreplanar i framtida.

Eit anna interessant aspekt når vi snakkar om den oppfattande og den gjennomførte læreplanen, er moglegheitene den digitale revolusjonen har opna for. Snorre fortel at dei på si musikklinje har to elevar med laptop som hovudinstrument. Nettopp dette med laptop som

hovudinstrument i undervisningssamanheng ser ut til å vere eit kontroversielt tema. I ein artikkel på Ballade.no frå 2016 blir det nettopp diskutert bruken av laptop som hovudinstrument i vidaregåande skule.⁹² Her ser vi at det er ulike meiningar blant musikklinjer rundt i landet om laptop som hovudinstrument eigentleg er i samsvar med Kunnskapsløftet. Det ser med andre ord ut til at laptop som hovudinstrument avhenger av korleis lærarar tolkar læreplanen. I vårt tilfelle ser vi altså døme på ei musikklinje som tolka læreplanen i den retninga at laptopen vil kunne innfri kompetansemåla i faget hovudinstrument.

Den digitale revolusjonen har også opna for andre moglegheiter i musikkundervisninga, nemleg korleis bruk av *Sibelius* og *Spotify* har gjort undervisninga enklare.

Snorre: Det er jo nesten ikkje noko fag som kan nytast så godt av den digitale revolusjonen som dette faget [musikk fordjuping]. Fordi vi bruker jo Sibelius no då, og då rekk vi jo igjennom så mykje meir, både i hørelære og i arrangement/komponering. [...] då kan eg undervise i fem minutt og så kan elevane begynne å jobbe. Då så kan eg undervise liksom, gje dei input meir få, men vi kan liksom begynne å jobbe med ein gong.

Han viser altså til at programvare som Sibelius gjer at dei rekk igjennom mykje meir i undervisninga. Både med tanke på at det går fortare å notere notar i Sibelius enn på papirark, men også det faktum at ein i Sibelius kan høyre lydfil av notebiletet sitt og kan dimed til ein kvar tid vere klar over korleis komposisjonen eller arrangementet høyrer ut utan at eleven nødvendigvis hadde klarte å bladspele det sjølv for å høyre det. Snorre nemner også at avspjelingsverktøy som YouTube og Spotify har endra praksisen på musikklinja når det gjeld lyttedøme. Både i fag som tar for seg musikkteori og analyse, og musikkhistorie, er det mykje bruk av lyttedøme for å lære stoffet. Før digitale løysingar som Spotify, var musikklinjer avhengige av eit stort plate- og CD-bibliotek for å kunne spele av lyttedøme i undervisninga, og i Snorre sitt tilfelle hadde han personleg opparbeid seg eit stort bibliotek på eigen rekning.

På den andre sida opplever han at elevane har blitt dårlegare på å «tenke sjølv» i lys av denne digitale revolusjonen, i den forstand at elevane no ofte har alle hjelpemiddel tilgjengeleg på prøvar og eksamenar – særleg i fag som musikk i perspektiv. Det fører større grad til at dei berre reproducerer tekst i staden for å drøfte stoffet med eigne ord og refleksjonar. I denne diskusjonen kan vi også sjå på kva som er viktig å lære med tanke på korleis eleven jobbar med stoffet. Kanskje dette har endra seg i lys av kva tid vi lever i. I dag er det viktig å kunne betrakte tema kritisk på den måten at ein ikkje berre undersøker noko frå ei side. I til dømes faget musikk

⁹² Tellef Øgrim, "Ikke helt topp for laptop enda," Ballade.no, sist oppdatert 1. des 2016. <https://www.ballade.no/populaermusikk/ikke-helt-topp-for-laptop-enna/>.

i perspektiv, er det i dagens samfunn kanskje ikkje like viktig å kunne memorere årstall og kjente personar, då dette er informasjon omtrent alle kan google seg fram til på eit par sekund. Kanskje kunnskapen difor går djupare enn dette no, og at det handlar om å nettopp sjå samanhengar (som vi såg i delen ovanfor), eller kunne drøfte tema i meir kritisk lys. Likevel er det absolutt nødvendig at musikkelevar lærer grunnleggande musikkforståing, musikkteori og analyse for å forstå og kunne arbeide med musikk.

Når vi snakkar om læreplanen må vi også ta for oss den overordna delen. Den nye overordna delen vi følger i dag, kom allereie i 2017, og skal mellom anna «tydeliggjere skulen sitt ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakarar i grunnopplæringa».⁹³ Vidare kan vi lese at «alle som arbeidar i grunnopplæringa, må la dette grunnsynet prege planlegginga, gjennomføringa og utviklinga av opplæringa». Ei viktig satsing i den nye overordna delen finn vi under kapittel 2, «Prinsipp for læring, utvikling og danning», kor skulane skal leggje til rette for læring innan tre tverrfaglege tema.⁹⁴ Dette er *folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap, og bærekraftig utvikling*. Desse temaa ligg som overordna mål for undervisninga, men dei er også innlemma i kvar enkelt læreplan, kor det blir forklart korleis dei tverrfaglege temaa kan jobbast med i kvart enkelt fag.⁹⁵ Eg vil i denne delen diskutere og drøfte kva dei tverrfaglege temaa handlar om for musikkfaget sin del. Går det i det heile tatt an å sjå på musikkfaget gjennom desse temaa? Det er truleg varierende mellom lærarar og skular kor mykje dei vektlegg den overordna delen og dei tverrfaglege temaa, og Dan viser her eit døme på det:

Dan: Alle dei tre hovudområda [...] skal gjennomsyre det heile. Men det handlar mykje meir om kvardagen på skulen, enn om det faglege når det gjeld innhald i faga. [...] Så i nokre tilfelle blir det litt kunstig då, [...] og då må ein liksom omsetje det. Og det som kanskje er den største utfordringa syns eg, når dei nye læreplanane kjem, det at det skal vere felles forståing for både lærar og elev – når det gjeld innhald i læreplanen.

Han meiner dei tverrfaglege temaa dreiar seg meir om skulekvardanen enn innhaldet i dei ulike faga, til trass for at temaa også er innlemma i læreplanane for kvart enkelt fag. Likevel poengterer Dan at mange fag verkar å vere meir praktisk orienterte i den nye læreplanen, og at dei tverrfaglege temaa er med på å knytte faga opp mot «samfunnsoppgåva».

⁹³ Kunnskapsdepartementet. 2.

⁹⁴ Ibid., 12-13.

⁹⁵ Det er derimot ikkje slik at faga nødvendigvis tar for seg alle tre tverrfaglege tema. I faget «musikk, dans og drama» finn vi til dømes berre *folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgarskap*. Utdanningsdirektoratet, "Læreplan i musikk, dans og drama (MDD01-02)," (2020), <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD01-02.pdf?lang=nob>.

Som nemnd er det foreløpig berre vgl som har tatt i bruk dei nye læreplanane, og det er difor berre i faga «Musikk», «Lytting», og fellesfaget «Musikk, Dans og Drama» vi finn dei tverrfaglege temaa innlemma i læreplanane.⁹⁶ I «Musikk» og «Lytting» er det berre *folkehelse og livsmeistring* som står oppført i dei fagspesifikke læreplanane, medan det i «Musikk, Dans og Drama» også er inkludert *demokrati og medborgarskap*. På ei anna side skal trass alt den overordna delen vere utgangspunkt for all undervisning, som gjer at ein automatisk også får inn dei resterande tverrfaglege temaa i musikkfaga likevel.

I intervjuet la eg merke til at fleire informantar nemner dei tverrfaglege perspektiva litt implisitt og indirekte når dei pratar om musikklinja og gjennomføring av fag, sjølv om dei ikkje snakka eksplisitt om dei tverrfaglege perspektiva. Dei fortel om korleis til dømes arbeid med større prosjekt og framsyningar fremjar meistring, motivasjon, sosialt samvær, og at elevane blir tryggare på kvarande, eller at særleg ein-til-ein undervisninga på hovudinstrument er eit rom som opnar veldig for det å reflektere over slike ting. Dette er aspekt vi kan finne igjen under folkehelse og livsmeistring som ein del av læreplanen. Vi ser difor at sjølv om kanskje fleire lærarar sjølv ikkje medviten trekkjer dei tverrfaglege perspektiva inn i undervisninga, finn vi dei likevel i undervisninga på mange måtar. Vidare kan vi tenke oss at det nettopp er difor det er viktig at dei tverrfaglege temaa kjem, slik at ein kan jobbe med å gjere lærarar, og elevar og andre, medviten om korleis faga faktisk er knytt opp mot samfunnet elles.

Eit anna poeng som kan vere viktig å tenke over her, er at dei tverrfaglege temaa ikkje berre skal kome inn i undervisninga ved at det blir tatt opp i undervisninga og prata om, men at dei også skal gjennomsyre den faktiske undervisninga, og aktivitetane som blir gjort i timane. Julian snakkar til dømes om korleis desse aspekta er ein del av skulekvardagen utan at det nødvendigvis blir prata om på timen.

Julian: det høyrer jo på ein måte til i eit klasserom då, tenkjer eg. [...] Det er kanskje ting som ikkje nødvendigvis passar sånn direkte inn i undervisninga, men du kan jo seie det på den måten at.. folkehelse og livsmestring.. altså musikk er jo livsmestring og livskvalitet, og har noko med helse å gjere på ein måte. Sant, det har noko med trivsel å gjere, altså det har noko med korleis vi utviklar menneske, som eit heilskapleg menneske. [...] Det blir ein del av utviklinga då. Men det blir ikkje nødvendigvis ein del av noko av det verbale då, det blir ikkje noko som nødvendigvis blir prata om på timen.

⁹⁶ Læreplanane for vg2 og vg3 har vore igjennom høyringsrundar og blir i løpet av våre 2021 lagt ut i læreplanverket hos utdanningsdirektoratet. Sidan dette skjer så tett opp mot fristen for å levere masteroppgåva, har eg ikkje rukke å gå inn på desse nye læreplanane.

Dette ser vi at heng saman med tanken om at den overordna delen er ikkje berre viktig å ha med i undervisninga ved at til dømes dei tverrfaglege temaa vert tatt opp, men at dei også skal vere ein del av undervisninga i seg sjølv.

Vibeke understrekar at ein som lærar også skal lære bort andre ting enn det reint faglige i skulen:

Vibeke: Kvar dag vi går inn i eit møte med eleven, då er det det reint faglege vi skal lære bort, men vi skal også hjelpe dei å bli både trygg på seg sjølv, og til å vere gode medelevar, og utvikle seg som menneske rett og slett. Så det trur eg må vere med oss kvar einaste dag. Og så har du nokon gongar enkelte elevar som er i spesielt krevjande situasjonar som du må.. eg merkar det jo særleg på songtimar ikkje sant, det er vi jo ofte ein og ein elev. Og det er klart at då får du ofte både fortrulege opplysingar(betroelser) og du ser.. klart at du får ein annan nærleik til eleven enn om du er i eit klasserom med trevde stykk. Så det gjeld jo eigentleg generelt på vår linje at, vi har elevane i mindre grupper og vi kjem tettare på dei. Så då ser du jo også mykje lettare kva som skjer i eleven sitt liv elles òg.. og nokre dagar då kan det vere at du må prate litt med eleven først, for å i det heile tatt undervise den dagen.

Ho nemner mellom anna at ein som lærar skal hjelpe eleven å bli trygg på seg sjølv, vere gode medelevar, og utvikle seg som menneske. Ein viktig del av læreryrket er nettopp å ha omsorg for elevane, og kunne «sette seg inn i elevens tankeverden, ta deres kunnskapsmessige og følelsesmessige perspektiv, og forstå hvordan de tenker og føler».⁹⁷ Sidan ein på musikklinja ofte deler klassar i mindre grupper og har ein-til-ein undervisning, kan dette «menneskelege» aspektet ved undervisning i skulen på mange måtar vere lettare å ta tak i på ei slik linje. Vidare viser Vibeke til eit døme på kor viktig det er å etablere eit trygt miljø i klasserommet og i enkeltundervisninga.

Vibeke: Så vi bruker ein del tid på det å gjere eleven trygg. Og så kjem det liksom også inn folk med biinstrument, [...] til dømes ein elev som aldri syng, nesten aldri har sunge i det heile tatt ikkje sant. [...] Og då er det jo kjempeviktig at målet er å etablere ein atmosfære og eit miljø der det er trygt å vere, sant. Sjølv om du då kan begynne å jobbe, spesielt med pust og med stemmeuttrykk og sånt, så må du liksom kjenne at, her er det greitt, og det er også greitt at ting ikkje er då perfekt heile tida, ikkje sant. Dette her er ein verkstad, her skal vi jobbe saman.

Eit anna aspekt eg vil diskutere når vi snakkar om læreplanen, er kompetanseomgrepet. Læreplanen nemner omgrepet stadig, og viser til ei slik definisjon av omgrepet: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse

⁹⁷ Imsen, *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*, 20.

oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning».⁹⁸ Eg vil no gå litt vidare inn på korleis ein kan arbeide med «forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking». Dette temaet blei tatt opp av fleire informantar, og vi kan her sjå eit dømes frå Julian:

Julian: Det [kritisk tenking] er jo på ein måte noko som alltid går igjen i fag då. Eg har inntrykk av at det.. dei her læreplanane, at dei ofte legg opp til det. Liksom, refleksjon skal vere tenking og sånt då, og så har vi ofte kome fram til det at, det er ikkje alltid ein kjem dit – som ein klasse. [...] Du må gjerne ha litt oversikt då, og perspektiv, vere klar over det, ein må liksom kunne nok om det. Du må jo på ein måte komme opp på eit nivå slik at ein faktisk klarer å «oia, dette har eg jo hørt.. det er sånn vi ser det her..». Om vi berre kjem der, om ein på ein måte står på toppen av, og reflekterer utan å ha kunnskapen, så er det jo på ein måte verdiløst.[...] Om dei [elevane] ikkje har kunnskapen så blir det vanskeleg å drive med eit djupdykk av refleksjonsarbeid. [...] Ein må liksom berre legge opp undervisninga som er mest hensiktsmessig då, at «kva ønsker ein eigentleg å lære?»

Han nemner eit viktig punkt her, nemlig at det «på ein måte er verdiløst» å stå på toppen å reflektere og prøve å tenke sjølv, utan at ein har oversikt og god nok kunnskap om ulike tema. Vidare kan vi sjå at refleksjon og kritisk tenking skjer i klasserommet litt uavhengig av kva kunnskap eleven har om emne og tema. Særleg til dømes når det gjeld eigenvurdering eller refleksjon av eigen øving:

Julian: Til meir eleven klarar å.. ja [vi] prøver å ikkje legge ord i munnen på eleven då. Liksom, få eleven til å seie mesteparten sjølv, kan jo óg vere ein god refleksjon berre [i] seg sjølv. «Kva har skjedd sidan sist?» «Kva har du gjort med stykket her?» Ja, berre slik verbalt.

Hos udir.no kan vi mellom anna lese ei slik definisjon av omgrepet refleksjon: «Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse».⁹⁹ Vi ser difor at nettopp det å reflektere over eige arbeid slik Julian nemner, er viktig for å «utvikle betre innsikt og forståing». På den måten ser vi ei slags todeling av refleksjonsarbeid, kor vi på ein måte ser at det er vanskeleg å reflektere viss ein ikkje har ein viss kunnskap om temaet,

⁹⁸ Kunnskapsdepartementet. 10.

⁹⁹ Ved å bruke ressursen «forklaring av verb» frå Udir, kan ein sjå definisjon av ulike verb i læreplanane. <https://www.udir.no/lk20/mdd05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv263?Verb=true>

medan vi på den andre sida ser at refleksjon over eige arbeid og eigen læring kan forbetre forståing av tema.

Eit anna viktig aspekt eg vil kaste lys over i denne diskusjonen, er det etiske ansvaret vi finn når det er snakk om læreplanar og pensum. McLaren skriv mellom anna at «the curriculum favors certain forms of knowledge over others and affirms the dreams, desires, and values of selected groups of students over the other groups, often discriminatorily on the basis of race, class, and gender».¹⁰⁰ Når vi snakkar om kva pensum er eller kva læreplanen seier, vil det alltid i større eller mindre grad vektlegge enkelte verdiar over andre. Eg vil kome tilbake til det etiske ved musikkundervisning i kapittel 3, men eg vil kort utdjupe det litt her, og korleis dette etiske ansvaret også kjem til uttrykk i overordna del. Kva kan musikkfaget gjere for å nå desse overordna måla, og korleis kan ein jobbe med desse måla i musikkfaget? For å drøfte dette vil eg trekke inn diskusjonar frå kritisk pedagogikk, då det kan vere lettare å nå slike overordna mål når vi nyttar kritisk pedagogikk i musikkfaget.

Vi kan i denne samanhengen sjå korleis utdanning heng saman med demokrati. Demokratiet er avhengig av opplyste borgarar for at det i det heile tatt skal fungere. Vi kan til dømes lese hos Henry Giroux at «democracy cannot work if citizens are not autonomous, self-judging, and independent».¹⁰¹ I den samanheng kan kritisk pedagogikk vere viktig, for å ikkje berre fylle på kunnskap hos menneske, men for at folk også skal kunne ta i bruk denne kunnskapen, tenke sjølv, og kunne bruke den til å påverke ting som maktforhold og sosial rettferd. Vi kan på den måten sjå at kritisk pedagogikk i musikkfaget handlar om korleis musikk og kunst kan fungere som eit «medium» å sjå verda gjennom. På den måten kan altså musikkfaget nettopp vere eit viktig fag for å adressere samfunnsmessige problematikkar. Dette kan vi sjå i samanheng med korleis musikkforskar Christopher Small ser på musikk som eit verb, «to musick», som noko vi gjer heller enn eit objekt. Musikkforskar Patrick Schmidt utvidar denne tilnærminga til musikk, ved å sjå på musikk som «that of a verb of power».¹⁰² Musikk har, ifølge Schmidt, makta til å frigjere, omdanne og påverka endring. Eit konkret eksempel på korleis dette kan brukast i musikkundervisning, kan i følge Frank Abrahams vere at tema for undervisningstimar tar utgangspunkt i sosiale problematikkar som er ein del av elevane si livsverd, heller enn eit musikalsk tema.¹⁰³ Dersom elevane til dømes skal jobbe med arrangering

¹⁰⁰ McLaren 1989, i Cathy Benedict, "Curriculum," i *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*, Red. Lori A. Custodero og Harold F. Abeles (Oxford: Oxford University press, 2010), 143.

¹⁰¹ Henry A. Giroux, "Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy," i *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Red. Peter McLaren og Joe L. Kincheloe (New York: Peter Lang Publishing, 2007), 3.

¹⁰² Frank Abrahams, "Musicing Paulo Freire. A Critical Pedagogy for Music Education," i *Critical Pedagogy: Where are we now?*, Red. Peter McLaren og Joe L. Kincheloe (New York: Peter Lang Publishing, 2007), 229.

¹⁰³ Ibid., 229-30.

og komponering, kan temaet for skuletimen vere aktivisme og protestar – eit samfunnsmessig og dagsaktuelt tema – kor elevane skal komponere ein protestsong.

Når vi er inne på dette med korleis musikk og kunst er viktig, ynskjer eg å nemne aspektet ved at kunsten og musikken kan spegle samfunnet, og gjere oss bevisst på ulike forhold. På same måte vil også kunst og musikk spele ein faktor for kva røyndomsbilete vi har i samfunnet, gjennom til dømes musikk eller filmar som adresserer samfunnsproblematikkar som seksualitet og kjønn, miljø, og maktforhold. Vi ser tydeleg eksempel på dette i LHBTI-representasjon i tv-seriar, filmar og musikkvideoar, då dette har auka drastisk dei siste få åra. Sjølv om dette ved første augekast ikkje nødvendigvis verkar betydeleg, kan det spele ei stor rolle både for LHBTI-personar sjølv ved at dei føler seg meir representert og tryggare på seg sjølv og mindre fordommar mot minoritetsgrupper som LHBTI ved at det er meir medvit, kunnskap og forståing i samfunnet generelt.

I dette delkapittelet har eg kasta lys over ulike diskusjonar som gjeld læreplanar og læreplanarbeid. Utan å gå i djupna på dei ulike aspekta ved læreplanane, ser vi likevel at læreplanarbeidet er ein viktig jobb for lærarar, særleg med tanke på etiske refleksjonar og det faktum at læraren er med på å styre musikkfaga ut i frå kva haldningar dei viser til, og tolkingar dei gjer av, læreplanane.

2.3 Læringsteori og læringsstilar

Ovanfor har vi sett korleis læreplanen som styringsdokument påverkar undervisninga. I denne delen vil eg gå vidare inn på ulike måtar elevar lærer på og tar til seg kunnskap, og drøfte dette i lys av teori om læring.

Læring skjer i løpet av heile livet, i alle slags formar og kontekstar. Vi opplever læring i dagliglivet til dømes gjennom TV-skjermen, medan vi leikar med søsken, og opplevingar vi har med venner, eller meir systematisk i skulen kor ulike fag med overordna mål frå læreplanane set føringar for kva ein skal lære. Som lærar i skulen møter ein difor utfordringar når det gjeld kva undervisningsmåtar og metodar som er best eigna.

Gunn Imsen viser til fem ulike syn på kva læring er, utarbeida frå ei undersøking av «folkelege» oppfatningar av læring.¹⁰⁴ Vi kan sjå på læring som *auking i kunnskap*, der læring er ein aktivitet kor ein føyar ny kunnskap til kunnskapen vi allereie har. Vidare finn vi læring som *gjenkalling av informasjon*, som handlar om at ein memorerer kunnskapen i hovudet og kan reprodusere den når det er behov. Læring kan også sjåast på som *tileigning av fakta og*

¹⁰⁴ Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 59-62.

framgangsmåtar som kan bevarast og brukast i praksis. Her er tanken at kunnskap skal lærast fordi den er nyttig, og skal også kunne brukast utanfor den noko snevre samanhengen i klasserommet. Det tredje synet er læring som *abstraksjon av meining*, kor læring ikkje handlar om reproduksjon av kunnskap men det å trekke ut sjølve meininga og fortolke eller konstruere kunnskapen sjølv. Til slutt har vi læring som *ein tolkingsprosess med sikte på forståing av røynda*. Dette synet dreiar seg om læring som forståing, kor det ein lærer skal hjelpe ein å tolke røynda rundt seg.

Desse ulike syna viser som sagt kva folk meiner læring er, gjerne i forhold til eigen læringsprosess. Vi kan på ei anna side sjå på meir etablerte læringsteoriar. Læringsteoriar vil, på same måte som desse ulike syna på kva læring er, ikkje vere direkte oppskrifter på korleis ein bør legge opp undervisninga. Dei ulike teoriar vil heller vere som ulike briller å sjå med, og vil gjere læraren medviten på eleven sin måte å tenke på, og sin eigen forståing av det faglege innhaldet i forhold til korleis eleven oppfattar det. Læringsteori er med andre ord nyttig og viktig for å sjå på ulike sider ved kunnskapstileigninga i klasserommet.

Eg vil i den kommande delen gjere greie for fire sentrale læringsteoritradisjonar, nemleg behavioristisk læringsteori, kognitiv læringsteori, konstruktivistisk læringsteori, og sosiokulturell læringsteori. Vi kan seie at alle læringsteoriane handlar om at menneske kan skaffe seg kunnskap. Forskjellen mellom desse er difor ulik oppfatning og forståing av kva kunnskap er, kvar kunnskapen kjem frå, og korleis menneske får kunnskap.¹⁰⁵ Også innad i desse teoriane finn vi fleire ulike perspektiv, syn og teoriar i seg sjølv, så det eg greier ut om nedanfor viser hovudtrekka i desse fire læringsteoriane.

Behavioristisk orienterte læringsteoriar baserer seg på den positivistiske vitskapstradisjonen behaviorismen, som seier at verda består av ting, objekt eller fenomen som kan observerast slik dei er i røynda, uavhengig av kven som oppfattar det.¹⁰⁶ Her følgjer eit kunnskapssyn kor kunnskap blir oppfatta som noko «ferdig» som blir overført til eleven. I forhold til læring er det det som kan observerast, ytre åtferd, som påverkar læringa i størst grad, og eleven får ei meir passiv rolle som skal ta i mot kunnskapen. I denne teorien er ytre motivasjon som påskjøning og straff sett på som viktig drivkraft for eleven si læring. Det mest kjente eksempelet finn vi hos Pavlov sine eksperiment med hundar, kor ringing i bjøller kvar gong hundane fekk mat til slutt førte til at dei knytte ringelyden saman med at dei skulle sette seg fint ned og vente på mat. I klasserommet ser vi difor at den behavioristiske læringsteorien

¹⁰⁵ Turid Helland et al., *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*, 2. ed. (Bergen: Fagbokforlaget, 2013), 177.

¹⁰⁶ Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 35.

er mest relevant når det gjeld disiplin i klasserommet, ved at elevane får påskjøning av å vise god åtferd.¹⁰⁷

I motsetning til behavioristisk læringsteori kor det er det objektivt observerbare som påverkar, legg dei *kognitivt orienterte læringsteoriane* også vekt på dei indre tankeprosessane. I dette synet lærer eleven også gjennom å observere og imitere andre sin åtferd, gjennom sjølvregulert læring, og kan utvikle læringsstrategiar ved å vere medviten på korleis eleven sjølv tenker. Vi har framleis med eit «ferdig» kunnskapssyn å gjere, kor kunnskap vert overlevert frå lærar til elev, men her vert det også lagt vekt på at eleven tilarbeider denne kunnskapen i sine eigne mentale prosessar. Indre motivasjon er difor viktig her, og ei viktig oppgåve for læraren blir difor å legge til rette for dette.¹⁰⁸

Som vi såg i teoridelen i kap. 1.3, er kunnskap i konstruktivismen ikkje ein objektiv sanning slik som den positivistiske oppfatninga meiner, men noko som blir konstruert i vårt eige hovud. *Dei konstruktivistiske læringsteoriane* ser difor altså på læring som ein aktiv prosess kor eleven «konstruerer sin eigen kunnskap ut frå eigne erfaringar».¹⁰⁹ Her finn vi til dømes kjente omgrep som «leraning by doing» og «learning by discovering», kor læring er ein aktiv prosess, personleg og unik for kvar elev. Noko av jobben for læraren blir difor å leggje til rette for læring hos eleven, basert på eleven si eigen fortid og røyndom. I likskap med det kognitive synet, er det her fokus på læring gjennom indre prosessar og indre motivasjon.¹¹⁰

Sosiokulturelle perspektiv på læring legg vekt på både ytre kultur og indre, mentale prosessar.¹¹¹ Læring føregår i ein sosial kontekst, i ein interaksjon mellom menneske og artefakter i ein historisk og kulturell kontekst. Her er den russisk-jødiske psykologen Lev Vygotsky si tenking eit viktig grunnlag. Eit viktig poeng i teorien til Vygotsky er *utvikling over tid*.¹¹² Han meiner vi ikkje kan forstå eit psykologisk fenomen i eit her-og-no-perspektiv, men at ein må ivareta det historiske aspektet og sjå korleis individet utviklar seg over tid. Vidare i denne teorien finn vi omgrepet *den proksimale utviklingssona*.¹¹³ Dette viser forskjellen mellom kva som er evnenivået til eit barn, og kva barne kan klare med støtte og hjelp. Eit barn er alltid i stand til å utføre ei handling i samspel med andre – til dømes ved hjelp av vaksne – før barnet klarer å gjere den sjølv. Ved å nytte seg av denne utviklingssona kor barnet lærer i samspel med andre, vil sona gradvis utvikle og utvide seg saman med grensa for kva barnet klarer aleine.

¹⁰⁷ Ibid., kap. 4.

¹⁰⁸ Ibid., kap. 5.

¹⁰⁹ Ibid., 146.

¹¹⁰ Ibid., kap. 6.

¹¹¹ Ibid., kap. 7.

¹¹² Ibid., 187.

¹¹³ Ibid., 192.

Vi kan seie at desse syna viser ein tendens til ei tidslinje, då det på starten av 1900-talet var det behavioristiske synet som var mest dominerande, medan ein i dag ligg nærmare det sosiokulturelle perspektivet. Ei omfattande gjennomgang av korleis slike læringsteoriar kan nyttast i dagens musikalske praksis finn vi mellom anna i Laurie Taetle og Robert Cutietta sit kapittel i *The New Handbook of Research on Music And Learning*.¹¹⁴ Utan å gå for djupt inn på dette, vil eg likevel trekkje fram nokre interessante kommentarar dei viser til. Musikkundervisning er tradisjonelt, og framleis i stor grad, prega av mesterlære-tradisjonen, kor elevar til dømes lærer å spele eit instrument ved at ein lærar instruerer og gjev positive eller tilbakemeldingar. Dette er sterkt knytt til den behavioristiske tradisjonen, og det er difor utført flest studiar om nettopp behavioristiske læringsteoriar i forhold til musikalske praksisar.¹¹⁵ Det vil ikkje seie at det er denne teorien som er mest eigna i musikkundervisning, men peikar kanskje heller på at det trengs meir forskning i med dei andre læringsstilane.

Som nemnd ovanfor er kunnskap om ulike læringsteoriar viktig for å ha ein større verktøykasse i forhold til ulike måtar elevar tar til seg kunnskap, og ikkje nødvendigvis oppskrifter på korleis ein bør legge opp undervisninga. Dan viser til at det i mange tilfelle er nok å prate med eleven viss dei ikkje får noko til, heller enn å til dømes gjennomføre testar for lese og skrivevanskar:

Dan: Det er menneske vi jobbar med då, og vi er forskjellige. Så veldig ofte kan eleven seie: «det her funkar ikkje, eg har prøvd, eg får det ikkje til..» Og av og til så er det enklare å snakke med ein elev i staden for å sende eleven til å gjennomføre ein test på [til dømes] lese og skrivevanskar.

Vi kan her sjå at lærarar kan jobbe med å tilpasse undervisninga, når dei er medviten på at elevar lærer ulikt og er medviten på teorien som ligg bak. Dette kan vi også drøfte vidare gjennom tilpassa opplæring. Vibeke nemner mellom anna at eit undervisningsopplegg ikkje nødvendigvis vil passas alle elevar:

*Vibeke: Når ein får erfaring som pedagog, blir [ein] endra meir opptatt av menneska. [...]
Som fersk lærar hadde eg liksom meir eitt opplegg som du skulle ha. Men du blir jo meir og meir opptatt av korleis du må tilpasse det opplegget til kva enkelt, og kva er det den enkelte har behov for, og korleis lærer den enkelte, ikkje minst det at elevar har veldig ulike*

¹¹⁴ Laurie Taetle og Robert Cutietta, "Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research," i *The new handbook of research on music teaching and learning*, Red. Richard Colwell og Carol Richardson (Oxford University Press, 2002).

¹¹⁵ Ibid., 293.

måtar å lære på, at du da må, sjølv om emne er likt eller temaet er det same, så må du liksom leggje fram stoffet på ein annan måte då.

I Noreg skal tilpassa opplæring sørge for at alle elevar skal få moglegheita til å lære og utvikle seg på ein allsidig måte. I opplæringslova står det mellom anna at ein skal kome med tidleg innsats allereie på småtrinnet ved å legge til rette for elevar som eventuelt blir hengande bakpå.¹¹⁶ Som Vibeke fortel er det ofte ikkje slik at eit undervisningsopplegg passar for alle elevar, og det er difor viktig å kunne tilpasse undervisninga til elevane. Vidare er det viktig å vere klar over at dette gjeld begge vegar, både elevar som slit md å henge med i undervisninga og elevar som opplever for lite utfordringar. Snorre viser til eit døme på dette, om at det er stort fokus på dei som blir hengande bak, men ikkje nødvendigvis dei som viser verkeleg talent/arbeidvilje og som kunne nådd langt viss dei får moglegheita.

Snorre: [...] men det er gjerne slik at ein legg meir vekt på å få med dei som er dårlege, og gje ekstra undervisning til dei og sånt. Så går det litt utover dei som..

Solveig: ja, kunne ha kome langt?

Snorre: ja, dei som kunne ha kome langt ja

Når vi er inne på dette med tilpassa opplæring kan vi også trekkje linjer tilbake til læreplanen som vi i korte trekk drøfta ovanfor. På ein måte kan vi seie at læreplanen er veldig generell og open, og legg for mykje opp til at læraren skal ta val med tanke på undervisninga. Som vidare kan føre til svært ulike fag, slik vi har diskutert på ulike måtar ovanfor. På ei anna side, vil ein læreplan som gjev stort spelerom for læraren ligge betre til rette for nettopp tilpassa opplæring.¹¹⁷ Dette heng jo også saman med det vi har diskutert i delkapittel 2.1 med tanke på ulike utgangspunkt hos elevane som kjem til musikklinja. Avhengig av kva musikkundervisning dei har i botn før dei kjem på vidaregåande, ser vi at det er mange faktorar som spelar inn som kan føre til stor sprik i musikkunnskapen hos elevane.

Det vi ser når vi no har drøfta ulike læringsteoriar, er at barn og unge forskjellige, og at det er mange ulike årsaker til dette. Det kan til dømes kome av arvelege eigenskapar, ulike oppvekstmiljø, ulike kulturelle forhold, og ulike måtar å oppfatte og kommunisere med omgjevnadane på.¹¹⁸ Dan trekkjer mellom anna fram det å gjere elevane sjølv medviten på korleis dei lærer best.

¹¹⁶ Lov 17. juli 1998 nr. 61 Opplæringslova, §1-4, https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

¹¹⁷ Om tilpassa opplæring: Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 246.

¹¹⁸ Ibid., 255.

Solveig: merkar du forskjell på liksom korleis elevar tar til seg kunnskapen. [...] det er jo sikkert nokre elevar som tar til seg det teoritunge, mens nokre må ha dette praktiske.. [...] Korleis gjer du det i undervisninga då for å tilnærme deg?

Dan: For det første så har eg lang erfaring. Det er nok viktig, ikkje sant, for det er veldig tidssparande. Men, eg gjer også elevar sjølv medviten på kva [som] er deira sterke sider når det gjeld korleis dei lærer. [...] Og det er ein sånn psykologitest kan du seie, med ulike spørsmål kor elevar intervjuar kvarande og så teiknar [dei] eit kar ut i frå dei svara. Så då når dei ser på det etterpå, så ser dei: åja, eg lærer nok ikkje best når eg les, eg lærer best ved å ta på ting. [...] Så det er min.. he he.. kanskje litt uvanlege metode, men det fungerer, og veldig mange elevar får ein litt sånn aha-oppleving.

Her ser vi altså at Dan gjerne brukar undervisningstid til å gjere eleven sjølvmedviten på korleis den lærer best. Vi kan i samanheng med dette diskutere omgrepet *læringsstil*. I motsetning til læringsteoriar, som vi såg ovanfor, som forsøker å forklare korleis alle menneske lærer, er læringsstil eit meir individuelt retta omgrep som fortel oss noko om eleven eller personen sin personlege læringspreferanse.¹¹⁹ Vi kan altså sjå på læringsstilar som at det representerer ulike måtar å tilretteleggje for tilpassa opplæring på. Som Dan er inne på i sitatet ovanfor, handlar læringsstilar i korte trekk om at nokon lærer best ved å ta på ting medan andre lærer best ved å sjå på illustrasjonar eller lytte til munnleg tale. Nokon lærer kanskje best ved å arbeide aleine, andre i sosial kommunikasjon. Vidare kan også miljøet spele ei rolle, til dømes det å høyre på musikk eller ha det heilt stille, eller om det er gode eller dårlege forhold med tanke på lys og luftkvalitet. Det fins fleire teoriar om læringsstilar, som vektlegg ulike ting og har ulik grad av innflytelse i skulen. Odd Ivar Strandkleiv viser til at enkelte læringsstilforskarar som ser på læringsstilar som medfødde biologiske eigenskapar, medan andre forskarar hevdar at eleven sin stil kan variere i ulike miljø og i forhold til utfordringar av ulik karakter.¹²⁰

Ein kjend teori om læringsstilar er læringsstilmodellen til ekteparet Dunn og Dunn. Dei forklarar det med ein modell på fem dimensjonar, som viser ulike preferansar elevane kan ha. Dei ulike dimensjonane er miljømessige stimuli, som handlar om eleven sin preferanse når det kjem til lyd, lys temperatur, og innreiing; kjenslemessige stimuli dreiar seg om eleven sin grad av motivasjon, utholdenhet, ansvarfølelse, og behov for struktur; sosiologiske faktorar dreiar seg om eleven sin sosiale læringspreferanse som å jobbe individuelt eller i par, med jambyrdige, i grupper, med autoritativ eller kameratsleg instruktør, og med varierte eller faste framgangsmåtar og mønster; fysiologiske faktorar går ut på kor tid på dagen ein jobbar, behov

¹¹⁹ Ibid., 262.

¹²⁰ Odd Ivar Strandkleiv, *Læringsstiler og læringsstilkartlegging*, (Oslo: Elevsiden DA, 2006), Lastet ned 7. april fra: <http://media1.elevsiden.no/2017/09/Læringsstiler-og-læringsstilkartlegging.pdf>. 7.

for mat og drikke, og behov for å bevege på seg under læringsøktene; og psykologiske læringsprosessar som går på informasjonsbehandlingsprosessar med til dømes impulsiv eller reflekterande åtferd, og global eller analytisk orientert.¹²¹ Grunnsynet i denne læringsstilmodellen er at elevar lærer best «når dei får tilpassa lærings situasjonen til sine individuelle læringsstilpreferansar med utgangspunkt i dei ulike elementa».¹²²

Snorre trekkjer mellom anna fram informasjonsflyten som føregår mellom elevane, som vi kan sjå på som døme på sosiologiske faktorar.

*Snorre: Ein skal ikkje gløyme den der informasjonsflyten som går mellom elevane heller. [...] Nå har vi vel ingen på folkemusikk lenger [...], men vi har iallfall pop, rock, jazz, klassisk, [...] og så skjer det mykje informasjonsflyt mellom elevane, kor dei.. for dei har jo sine interesser og sånt då, og det syns eg er veldig gunstig då.
Solveig: ja, liksom dele erfaringar og lære av kvarande og..?
Snorre: ja*

Julian fortel også litt om korleis elevane medverkar i undervisninga, og kan til og med undervise kvarande.

Julian: Me har liksom prøvd å lage ein kultur då. Altså, det er alltid tredjeklasse som er dei som lærer opp andre og første klasse då. [...] Det er ikkje nødvendigvis vi som styrer undervisninga når dei har samspill og sånt. Fordi at det er tredjeklasse si oppgåve då, å på ein måte vise korleis det skal gjerast då. [...] Det står på ein måte i IKS2 då, [...] huskar ikkje korleis ordlyden var, men det er jo det at du skal kunne lede an, kunne instruere ei gruppe då. [...] Så det er jo på ein måte ein veldig fin greie då. [...] Verkinga er nesten større då, viss du får andre medelevar til å.. «du eg skal vise deg korleis du gjer dette her».. i staden for at det alltid er læraren som..

Dette kan vi til dømes utdjupe vidare gjennom det Patricia A. St. John kallar «the Learner in Community», eller *læringssamfunn*, og korleis den sosiale konteksten i læresamfunnet påverkar læringa. Ho viser til dømes korleis «collaborative work», kor elevar også er involvert i læringa som fasilitatorar, framleggarar og lyttarar, og peikar på positive følger av dette som til dømes at elevar lærer fortare og meir effektivt, elevane beheldt meir av kunnskapen, og sjølv læringa blir opplevd som meir positiv, meiningsfull og autentisk.¹²³

¹²¹ Rita Dunn og Shirley A. Griggs, *Læringsstiler*, overs. Jorun Buli-Holmberg og Tone Guldahl, Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research (Oslo: Universitetsforl., 2004), 21-22.

¹²² Ibid., 19.

¹²³ Patricia A. St. John, "The Learner in Community," i *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*, Red. Lori A. Custodero og Harold F. Abeles (Oxford: Oxford University Press, 2010).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har eg forsøkt å vise ulike kontekstar musikklinja er ein del av. I delkapittel 2.1 såg vi korleis ulike musikkopplæringsinstitusjonar eksisterer i samanheng og samarbeid med musikklinja. Formelle arenaer som musikkundervisninga i grunnskulen, kulturskulen, og anna frivillig musikkliv som kor- og korpsopplæring, så vel som høgare utdanning innan musikk, påverkar kva elevmasse og undervisning vi har på musikklinja. Vi undersøkte også positive og negative sider ved å ta i bruk meir uformelle læringspraksisar i undervisninga på skulen, ved å til dømes leggje meir til rette for at eleven si livsverd blir ein del av undervisninga. I denne delen såg vi også på korleis elevmassen kan ha endra seg i løpet av generasjonar, og korleis «idolgenerasjonen» og dagens fleirkulturelle samfunn kan seiast å «kjenneteikne» dagens elevar.

I delkapittel 2.2 drøfta vi musikklinja i lys av læreplanen, og såg særleg at læraren si oppfatning av læreplanen vil påverke kva type musikkundervisning ein får i skulen. Ulike aspekt frå undervisningssituasjonar blei trekt fram av informantane, som til dømes positive og negative sider ved innføringa av fagfornyelsen, korleis den digitale revolusjonen har sett sine spor i musikkfaget, og korleis overordna del frå læreplanen set faglege og mellommenneskelege rammer for skulekvardagen på musikklinja. I denne samanheng understreka eg også det etiske ansvaret ein har som lærar med tanke på læreplan og pensum, då vi kan sei at «curriculum favors certain forms of knowledge». Dette etiske ansvaret finn vi også når det gjeld kva verdiar og kunnskapar læraren fremjar, medviten eller umedviten. Avslutningsvis i delkapitlet såg vi også korleis ein kan bruke musikkfaget til å adressere sosiale og samfunnsmessige problematikkar, og på den måten vere med på å endre røyndomsbilete vi har i samfunnet når det gjeld til dømes sosial retteferd eller likestilling og mangfald.

I delkapittel 2.3 trakk eg inn ulike teoriar om læring og læringsstilar, då dette også er eit viktig aspekt å drøfte når vi tar for oss ein musikkpedagogisk praksis. Eg viste til fire ulike læringsteoriar, og såg på kva som kjenneteiknar dei i form av kva kunnskapskultur dei framstiller og kva syn dei har på elevane. Vidare drøfta vi tilpassa opplæring, og såg at det er viktig å både legge til rette for dei som fell bakpå i undervisninga men også passe på at dei sterkaste får nok utfordringar. Fleire informantar påpeika også den viktige læringsutvekslinga som skjer mellom elevar, ved at dei uformelt lærer av kvarande, eller at dei eldre elevane instruerer dei yngre slik som er å finne i fleire læreplanmål i forhold til samspillfaga.

Når det gjeld forskingsspørsmålet «Kva er det viktigaste ein skal lære på musikklinja?» har vi i dette kapitlet sett at *arbeidsdisiplin* kan vere eit svar på spørsmålet. På ei anna side ser vi tydeleg at det ikkje fins eit fastsett og eintydig svar på forskingsspørsmålet, då det viser

seg å vere mange ulike måtar å legge opp undervisninga på som vektlegg ulike aspekt ved musikkfaget. Vidare har vi sett at det ikkje er ei universell eining om kva måte som er den beste. I neste kapittel vil eg bygge vidare på det vi har diskutert og drøfta i dette kapitlet, ved å løfte blikket litt opp og sjå på meir musikkpedagogisk-filosofiske aspekt ved musikklinja.

Kapittel 3: Tankar om musikklinja

«Teaching is a practice rooted in an ethico-political vision that attempts to take students beyond the world they already know, in a way that does not insist on a particular fixed set of altered meanings»

Henry A. Giroux i «Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy»¹²⁴

I førre kapittel såg vi på korleis ulike arenaer som musikkpedagogisk verksemd fins i, samt korleis læreplan som styringsdokument og ulike læringsstilar hos elevane, kan påverke korleis musikkundervisninga på musikklinja blir. Eg vil i dette kapittelet sjå vidare på, og verkeleg drøfte, korleis læraren alltid er påverka av eit musikksyn, eit menneskesyn, eit verdssyn og så vidare. Som vi ser i sitatet frå Henry Giroux ovanfor, vil etisk-politiske aspekt ved undervisning alltid liggje til grunn. Eg vil i dette kapittelet difor argumentere for at det er viktig at lærarar er klar over slike aspekt og at dei kjem til syne og blir ein eksplisitt del av undervisninga – som vi også såg at overordna del av læreplanen skal syte for.

Som nemnd i introduksjonskapittelet er noko av formålet med denne oppgåva å undersøke musikken og musikkfaget sin plass i samfunnet, kor eg altså har valt å sjå på musikklinja for å skape meg eit perspektiv på dette. Eg vil difor i dette kapittelet særleg kome inn på det tredje forskingsspørsmålet: «Kva haldningar til musikkfaget og musikkundervisning finn vi på musikklinja, og korleis er desse spegla i samfunnet?». Eg vil ikkje nødvendigvis undersøke kva haldningar vi finn på ei konkret musikklinje, men drøfte ulike aspekt som kan seie oss noko om kva haldningar til musikkfaget vi kan vinne på musikklinja. Dette er aspekt som danning gjennom musikkfaget, oppfatning av musikkfaget, legitimering av musikkfaget, sosiale aspekt ved musikken, samt vidare skule- og kulturpolitiske aspekt. Vidare vil eg argumentere for at kunnskap og medvit om slike aspekt vil kunne endre haldningar til musikkfaget i samfunnet ved at elevar på musikklinja blir medviten på slike aspekt og tar det difor med seg i livet vidare. Som nemnd i innleiingskapittelet har eg vald å sjå på musikklinja i eit heilskapleg perspektiv og samle saman ulike diskusjonar, diskursar, tilnærmingar og perspektiv som omfattar musikkpedagogisk praksis. Det gjer at eg også i dette kapittelet vil vere innom ei rekke viktige diskusjonar og tema, utan å nødvendigvis ta eit djupdykk i dei ulike temaa.

¹²⁴ Giroux, 3.

I første delkapittel vil eg undersøke ulike syn på og oppfatningar av musikkfaget, og argumenterer for at det er essensielt i musikkpedagogisk verksemd å ha eit medvite syn på, og oppfatning av, musikkfaget. Vidare vil eg i delkapittel 3.2 diskutere tenking om dannelsingsaspektet i skulen. Både korleis musikkfaga på musikklinja kan bidra til dei overordna måla i skulen om danning, men også kva dannelsingsverdi musikalsk erfaring har i seg sjølv. Delkapittel 3.3, om ulike legitimeringsdebattar av musikkfaget, vil direkte bygge vidare på det vi såg på i delkapittel 3.2, då vi ser at danningstenking heng sterkt saman med legitimeringsdebattar. Avslutningsvis i delkapittel 3.4 vil eg understreke at musikklinja også heng saman med større skule- og kulturpolitiske debattar – som vi så vidt var inne på i kapittel 1, samt sjå på det sosiale aspektet vi finn i musikkfaget.

3.1 Oppfatningar av musikkfaget på musikklinja

I teoridelen i kapittel 1 var vi inne på forskjellen mellom basisfag og undervisningsfag, og at musikkfaget kan framstå på ulike måtar, alt etter om vi vektlegg det vitskaplege, det kunstnariske eller det handverksmessige ved fagets basis. Det er med andre ord ikkje sjølvstykke kva slags fag musikk er som eit undervisningsfag. I dette delkapittelet vil eg nettopp fokusere på ulike oppfatningar ein kan ha av musikkfaget, og korleis dette påverkar kva som vert vektlagt i undervisninga. Eg vil starte med å sjå på læraren sitt fagsyn eller grunnsyn, før vi ser vidare på ulike måtar å oppfatte musikkfaget.

Før vi går inn på ulike oppfatningar av musikkfaget, kan det vere nyttig å nemne at læraren si oppfatning av musikkfaget alltid vil vere påverka av læraren sin musikkpedagogiske filosofi, som igjen er basert på det vi kan kalle musikkfilosofiske og pedagogisk-filosofiske refleksjonar.¹²⁵ Her vil altså tankar rundt spørsmål som «Kva er musikk?», «Kva er undervisning og læring?», «Kva er musikken sine funksjonar og verdiar?», og «Kvifor er den musikkpedagogiske verksemda viktig?» vere viktig for kva *gunnsyn* læraren har med seg inn i undervisninga. Svar på slike spørsmål vil også vere vidare basert på læraren sine ideologiske, politiske og livsynsmessige haldningar, om det er medviten eller umedviten hos læraren sjølv.¹²⁶ Pedagogisk (og menneskeleg) sett vil ein aldri snakke frå ein nøytral ståstad, men vere påverka av sin eigen verdssyn og røyndomsoppfatning. Som Henry Giroux skriv, «Teachers can make a claim to being fair, but not to being either neutral or impartial».¹²⁷

¹²⁵ Varkøy, *Musikk - dannelselse og eksistens*, 14; Bennett Reimer, *A philosophy of music education: advancing the vision*, 3rd ed. (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 2003), kapittel 1.

¹²⁶ Varkøy, *Musikk - dannelselse og eksistens*, 14.

¹²⁷ Giroux.

I tillegg til at slike pedagogisk-filosofiske refleksjonar vil påverke undervisninga, er det også viktig å vere klar over kva syn eller filosofi vi tenker om musikk gjennom. Musikk er eit tvitydig fenomen, og korleis og kvifor musikk er meningsfull for elevar og lærarar vil også påverke undervisninga. Øivind Varkøy viser til at «meningslag i musikken berre fins som moglegheiter, som potensial, og at dei må verte realisert i møte med det opplevande subjektet, dvs. i møte med meg».¹²⁸ Lori Custodero viser vidare til at vi som menneske konstruerer mening *gjennom, i og med* musikk,¹²⁹ og at det difor ikkje fins ei eintydig oppfatning av kva musikk er.

Vi har altså sett at ulike fagsyn eller grunnsyn ein lærar har med seg vil påverke undervisninga med tanke på kva ho tar med seg i form av verdiar og oppfatningar knytt til den pedagogiske verksemda. Hanken og Johansen skriv av desse grunnsyna kjem til uttrykk i syn på faget, på musikk og musikalitet, på eleven, på eigen rolle, og på kunnskap og læring.¹³⁰ Dette kan til dømes vere at musikkpedagogen sitt fagsyn påverkar planlegging og utføring av undervisninga, eller at musikkpedagogen sitt musikalitetssyn påverkar om ein gjev alle elevar same moglegheit eller om ein fokuserer meir på dei elevane ein trur er «meir musikalsk evnerik». Dette er naturlegvis berre nokre ulike synsmåtar, og vi kan i andre tilfelle finne andre eller kombinasjonar av desse. Vi ser difor at musikk læraren sitt syn på musikkfaget er påverka av deira grunnsyn. I den kommande delen vil eg gå vidare inn på ulike syn eller oppfatningar av musikkfaget.

I undervisningssamanheng vil ein alltid vektlegge enkelte ting over andre, og alt etter kva ein vektlegg mest, vil det oppstå ulike variantar av faget. Fleire musikkforskarar har forsøkt å kategorisere desse ulike oppfatningane på forskjellige måtar, og eg vil her trekkje fram sju ulike oppfatningar av musikkfaget som presentert av Hanken og Johansen.¹³¹ *Musikk som estetisk fag* (i) dreiar seg om musikk som estetisk uttrykk. På den eine sida kan det handle om å oppdra elevar til å kunne skilje mellom god og dårleg musikk, men på ei anna side handlar det om at faget har forankring i den sansemessige og erfaringsbaserte omgangen med musikk som klingande fenomen. *Musikk som ferdigheitsfag* (ii) dreiar seg om det utøvande aspektet som grunnleggande prinsipp i undervisninga. *Musikk som kunnskapsfag* (iii) legg vekt på kunnskap om musikk, og er å finne igjen i spesialiserte fag som til dømes musikkhistorie eller

¹²⁸ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 63.

¹²⁹ Lori A. Custodero, "Meaning and Experience: The Musical Learner," i *Critical issues in music education : contemporary theory and practice*, Red. Lori A. Custodero og Harold F. Abeles (Oxford: Oxford university press, 2010), 61.

¹³⁰ Hanken og Johansen, 54.

¹³¹ *Ibid.*, 176-87.

anvendt musikk lære. *Musikk som musisk fag (iv)* handlar på si side meir om danning, og korleis musikk kan bidra til å utvikle eleven som eit heilskapleg menneske. *Musikk som trivselsfag (v)* handlar om moglegheitene musikken gjev for å fremje trivsel, samvær og samhandling, og går altså inn på å skape eit godt miljø kor eleven trivs. *Musikk som kritisk fag (vi)* går ut på at faget skal ha ein samfunnsforandrande funksjon, og kan til dømes innebere at elevar utviklar kritisk medvit ovanfor undertrykkande oppfatningar i samfunnet. Til slutt har vi *musikk som mediefag (vii)*, og det handlar om korleis media spelar ei stor rolle i musikkkrøynda for barn og unge og at det difor er viktig å gjere elevane medvitne på musikken si rolle i media. Når vi ser igjennom desse oppfatningane av musikkfaget, ser vi at det er tett knytt saman med korleis vi legitimerer musikkfaget som vi skal sjå vidare på i neste delkapittel.

Vidare vil eg drøfte desse ulike oppfatningane med informantane sine erfaringar og tankar frå musikklinja. Dan og Julian viser mellom anna eit syn på musikkfaget som kritisk fag og mediefag ved å lage realitets- eller røyndomsnære oppgåver. Slike syn kan handle om at læraren møter eleven si livsverd på alvor. I musikk- og kulturlivet er ein heile tida i møte med undertrykkande kulturar. Forutan om at ein i media tenker hierarkist om musikk og kultur ved å vurdere noko som bra eller dårleg, kan også elevar oppleve hierarki i undervisningssamanheng – til dømes ved at musikken som elevane høyrer på blir sett ned på. Vidare kan ein i undervisningssamanheng oppleve at enkelte praksisar blir sett på som meir verdifulle enn andre. Det kan til dømes vere at ein lærar berre lagar komposisjonsoppgåver som skal følge den klassisistiske tradisjonen, eller at ein lærar utelukkande vel døme frå populærmusikk i hørelæreundervisning. Dan fortel om korleis dei samarbeider med lokale aktørar i faget instruksjon og leiing, for at elevane skal få prøve faget i praksis. Då brukar han gjerne kor, korps eller orkester i lokalmiljøet kor elevane får prøve å dirigere i praksis, til tross for at det ikkje står noko om det i læreplanen. Dette viser altså eit eksempel på korleis Dan sitt fagsyn påverkar undervisninga. Han ser det som nyttig og viktig å lage oppgåver og undervisningsopplegg som er røyndomsnære og samfunnsorienterte.

Eit slikt samfunnsorientert aspekt trekker også Julian fram:

Julian: I musikk fordjuping då [...], har eg tenkt veldig på det her med kva som er samfunnsnyttig. Kva kjem dei egentleg til å få bruk for? [...] Kva er ein typisk... [...] du skal delta i det lokale musikklev. [...] Så tenker du liksom, kva er den typiske situasjonen du kan hamne i då? [...] Så til dømes, så [er] oppgåvene ofte formulert som ein e-post.. at det set ut som eit bestillingsverk då, [...] og liksom at sånne SMS-utskrift.. så er det liksom sånn: «her er ei utveksling som du har hatt med ein fiktiv person».

I dette dømet ser vi korleis denne Julian formulerte oppgåveteksten i komponering som ei bestilling på ei bestillingsverk, og at elevane så skulle komponere dette bestillingsverket i tråd med ynskja frå «arbeidsgivar». Vi såg det også i delkapittel 2.2, om korleis dei forsøkte å lage røyndomsnære oppgåver på eksamen.

Når vi drøftar ulike musikksyn blant lærarar, er det interessant å sjå på korleis det blir jobba med i undervisninga og på musikklinja. Snorre viser til korleis fleire lærarar samarbeider om eit fag for å hindre at berre eit syn kjem igjennom i undervisninga.

Snorre: Om det er ein som står og foreleser eller introduserer då, så kan jo ein annan lærar bryte inn og så [...] enten komme med spørsmål, enten fordi ein er genuint nysgjerrig eller fordi ein bruker spørsmål for å liksom sprite opp undervisninga litt då, sånn at det ikkje blir berre ein lærar som poserer. [...] Det er særleg ein lærar på skulen som eg har samarbeida med, og vi er eit veldig godt team då. For då er det ikkje ein som står og introduserer, då er vi to. Og vi kastar ball til kvarande og stiller spørsmål og sånne ting då. [...] Det er jo same måte som at dagsrevyen er jo meir interessant når det er to programledarar då, ikkje sant he he. [...] Så eg oppfattar ikkje at dette med at nokre lærarar turar fram med sine egne meiningar og sånt.

Dette kan vi også sjå døme på hos Dan og Vibeke:

Dan: Frå ei side så er det veldig viktig at lærarar snakkar saman og samarbeider om fag. Frå ei anna side så er det, for å få samarbeidet til å fungere, så kan det ikkje vere så smurt utover, at det blir vanskeleg å samarbeide. Så vi har valt ei linje kor vi seier at, det beste er at det ikkje er fleire enn to-tre lærarar som samarbeider om eitt fag.

Solveig: merkar du då at liksom dine opplevingar med musikk speler ei rolle for kva du lærer bort i musikkundervisninga?

Vibeke: Hmm... Ja, det gjer jo det sjølvsagt tenker eg. Alle er jo forma av sin eigen historie. Men så er det jo det å jobbe i eit sånt kollegium. Då får du jo heile tida andre innfallsvinklar som er veldig nyttig, som gjer at du sjølv kanskje, ja plukkar opp andre element som du bruker i undervisninga òg då, ut i frå det du lærer av andre kollegaer. Det syns eg er ein veldig viktig bit. Å sjå at andre har litt andre innfallsvinklar til ting. Og det er eg jo veldig for, det her å «bytte glansbileter» som ein kollega av meg kallar det, he-he. At vi, ikkje sant, du har eit opplegg som du ser at, oi dette her fungerer kjempegod. Og då deler du det på eit avdelingsmøte ikkje sant, eller eit kollegiemøte. [...] Då det syns eg jo er veldig.. det gjer jo at du heile tida utviklar din eigen undervisning. Ved at du tar i mot erfaringar frå andre heile tida då.

Både Snorre, Dan og Solveig viser til ulike måtar lærarar samarbeider for å hindre at berre eitt fagsyn eller eitt sett med meiningar gjennomsyrrer undervisninga. I Snorre sitt tilfelle føregår undervisninga meir som ein dialog, kor to lærarar kan skyte inn kommentarar og spørsmål til

kvarande og elevane for å skape eit meir dynamisk klasserom. Vibeke fortel viktigheten av å «bytte glansbileter», altså kor kollegaer seg imellom deler innfallsvinklingar og erfaringar. Dan seier seg også einig i dette, men understreker på ein anna side at ein ikkje kan vere for mange lærarar som samarbeider om eit fag heller, då det kan vere vanskeleg å få til eit fungerande samarbeid dersom det er for mange ballar i luften.

På same måte som læraren sine ulike grunnsyn/fagsyn og oppfatningar av musikkfaget påverkar undervisninga, vil også sjølve musikk lærarutdanninga påverke desse syna. Tradisjonelt har det i Norden vore ein tredelt utdanningsveg mot musikk læreryrka, kor universiteta på si side utdanna lærarar til musikkteoretiske fag i vidaregåande skule, lærarhøgskulane utdanna lærarar til musikkfaget i grunnskulen, og musikkonservatoria utdanna lærarar til kulturskular og det frivillige musikklivet elles.¹³² I dag er ikkje desse vegane like rette lenger, men går heller inn i kvarande kor det er mange ulike utdanningar som kan føre til arbeid med å undervise barn og unge i musikk, i skulen og i samfunnet.¹³³ Angelo påpeikar i denne samanheng at kvar av desse vegane vil truleg føre til *ulike syn* på kunnskap, menneske og samfunn, og dimed også til *ulike oppfatningar* av kva det er ein musikkpedagog skal kunne og kva som bør vere musikkpedagogen sine hovudoppgåver.¹³⁴ I musikkutdanning kan det sjå ut til at desse haldningane er forskjellige i ulike praksisar. Vi kan altså finne ulike oppfatningar om kva som er musikkpedagogen sine hovudoppgåver om ein underviser i grunnskulen, på musikklinja eller i kulturskulen. Også innanfor musikklinja sjølv kan vi finne ulike praksisar med ulike synspunkt. Om ein underviser i klassisk klaver, improvisasjon, eller musikkformidling, vil kanskje alle desse ulike praksisane ha ulike oppfatningar av kva som bør eller ikkje bør vere hovudoppgåvene til musikkpedagogen.

Eit aspekt som blei diskutert i intervjurundane, er nettopp korleis ulike fag har ulike praksisar. Dette vil naturlegvis påverke kva måte ein ser på faget. Dan påpeikar mellom anna at eit ferdigheitsfag som hørelære krev mengdetrening:

Dan: Når deg gjeld sånne type fag [hørelære].. hørelære er nok same som å lære seg å springe maraton. Sant, du kan ikkje lese deg opp til korleis du skal springe, du er nøyd til å gjere det sjølv. Det er difor det å ha mengdetrening, når det gjeld ulike emne, er veldig vesentlig.

¹³² Angelo, 33.

¹³³ Ibid., 11.

¹³⁴ Ibid.

Til tross for at faget krev mengdetrening, tar dei fleste lærebøker i hørelære berre for seg ei kort innføring av ulike tema, og har ikkje tilstrekkeleg med øvingsoppgåver for å nok mengdetrening. Det gjer at lærarar er nøydt til å finne undervisningsmateriale frå andre bøker eller på andre måtar. Snorre viser til eit anna døme på ulike praksisar, nemleg det at ein gjerne finn ulike praksisar hos ulike instrumentgrupper. Særleg er dette synleg mellom dei som jobbar klassisk og dei som jobbar rytmisk eller i band. Klassiske musikarar, som arbeidar notebasert, bruker tid på å lese inn stoffet og få klingande musikk av det, i motsetning til band som gjerne øver saman heilt frå start.

Snorre: [...] av og til så er det ikkje så lett for dei klassiske musikarane som er notebasert då, kor det tar litt tid å lese inn stoffet og få klingande musikk ut av det, i forhold til dei som speler i band. [...] Men det ein gløymer, det er jo at dei som speler i band, dei øver kanskje ikkje så mykje for seg sjølv, men bruker jo veldig mange timar når dei øver i band. [...] Og då blir det [ein] veldig praktisk tilnærming fordi du er nøydt til å prestere det og då medan du speler saman. Og det er jo veldig skjerpande for konsentrasjonen og for utviklinga.

Musikkforskar Elin Angelo understreker korleis omkringliggande praksisar kan påverke og få betydning for undervisninga.¹³⁵ Vibeke viser mellom anna til korleis ein kan trekkje ting som skjer i media inn i undervisninga:

Vibeke: Det er jo stadig ting som skjer, vi bruker avisartiklar som kjem, og vi bruker liksom, ja hendingar i nyheitsbiletet for å.. og det kan vi gjere også med folkemusikk sant. At det dukkar opp nye grupper som er aktuelle, som kombinerer folkemusikk med andre ting.

Vi ser her eit døme på korleis det omkringliggande musikk- og kulturlivet kan få ei betydning i klasserommet.

Kva oppfatning eller syn ein har på faget vil også påverke kva ein ser på som det viktigaste målet med undervisninga. I kapittel 2.1 diskuterte vi kva som var målet med musikkundervisninga i forhold til kva musikklinja tilbyr versus kulturskulen. I dette kapittelet ser vi at kva syn eller oppfatning læraren har av faget, vil påverke kva læraren syns er det viktigaste å lære. Når det gjeld mål for undervisninga finn vi desse på ulike nivå. Pedagogiske verksemder vil alltid ha formelle mål, som viser til dei overordna intensjonane eller hensiktene. Dette er til dømes den overordna delen av læreplanen, eller kvar enkelt skule sine mål og visjonar knytt til den enkelte eleven si utvikling, og lokalmiljø og samfunn. Slike generelle mål

¹³⁵ Ibid.

er viktige, men som vi såg i kapittel 2.2 er dei ikkje nødvendigvis enkle å tolke og bryte ned for å bruke i undervisninga. Det er difor behov for å angje nærare kva måla for kvart enkelt fag er. Slike mål kan vi grovt dele inn i tre hovudkategoriar: kognitive mål, psykomotoriske mål og affektive mål.¹³⁶ Kognitive mål er kunnskapsmål som forutseier mentale aktivitetar, og dreiar seg om forståing, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolking. Psykomotoriske mål er ferdigheitsmål, og har med muskelbevegelsar som blir styrt av hjernen å gjere, og dreiar seg vidare om viljebestemmelse og kontrollerte fysiske rørsler og aktivitetar. Det affektive målområdet er haldningsmål som har med kjensler, haldningar og verdier å gjere. Slike mål vil først og fremst vere ein teoretisk reiskap for å forstå og tydeleggjere viktige dimensjonar i musikkopplæringa. Å dele inn i slike typar mål heng sterkt saman med mål-middeldidaktikken (som vi skal gå vidare inn på i neste kapittel), kor dei fungerer som forsøkt på å utvikle eit klassifiseringssystem for mål. Det er på den andre sida fleire som kritiserer denne mål-middeldidaktikken kor måla skal fungere som styringsverktøy. Hanken og Johansen viser mellom anna til at det er vanskeleg å formulere slike styrings-mål for noko anna enn det som gjeld tileigning av enkle kunnskarar og ferdigheiter, og utdjupar også vidare at «ein står i fare for å miste eleven sitt eige personlege uttrykk og eleven si problematisering og vidareutvikling av kunnskapen, fordi dette er sider som ikkje lar seg fange i presise, målbare formuleringar».¹³⁷

Dan påpeikar også at det er viktig å ha ein debatt om kva som er måla på musikklinja, og kva som er det viktigaste elevane skal lære. Likevel viser han til at det er vanskeleg å både vere tydeleg på kva som skal styre undervisninga, samtidig som fagplanar er opne for handlingsrom for lærarar.

Dan: Eg syns det ville vere [ein] sunn diskusjon, å sjå på alle faga og så seie: Kva er det egentleg vi vil? [...] Kva er måla ikkje sant, kva er greia? Og eg trur at vi står nettopp i ein slik spagat nn, ikkje sant. Kor ein.. drar liksom slik i ulike retningar, kor vi må definere kva [vi] egentleg gjer i denne, i det utdanningssystemet som skal sikre både ungdommar og barn, ikkje sant. At vi er veldig tydelig [på] kva som egentleg vert forventa i skuleverket ikkje sant, og kva er målet og kva er moglegheitene. For eg trur det er, vi er litt for utydelig når det gjeld det.

På ei side skulle ein gjerne formulert mål for undervisninga til kvart minste delmål og arbeidsmål for å sikre at alle elevar lærer den viktigaste kunnskapen, og at det ikkje er for stort skilje mellom ulike musikklinjer. På den andre sida er dette veldig vanskeleg, då det er

¹³⁶ Hanken og Johansen, 61.

¹³⁷ Ibid., 66.

vanskeleg å formulere eitt sett med dei viktigaste måla. Som vi såg i kapittel 2.3 fins det ulike syn på kunnskap, og kva kunnskapssyn ein baserer seg på vil truleg vektlegge ulike aspekt i musikkundervisninga. Vi kan difor konkludere med at det er viktig å ha ein open og konstruktiv diskusjon og dialog om kva som er måla på musikklinja, samtidig som vi ser at dette er ein tvitydig debatt kor vi ikkje kan kome fram til eit riktig svar.

Det vi altså har sett på i denne delen, er at eit musikkpedagogisk syn alltid avhenger av eit større musikkssyn, altså tenking rundt kva musikk er, samt vidare politiske, ideologiske og livssynsmessige haldningar. Vidare i dette kapittelet vil eg sjå på korleis tenking rundt danning og legitimering av musikkfaget også påverkar kva ein vektlegg i musikkfaget.

3.2 Musikkundervisning i eit danningperspektiv

Eit tema som er viktig å drøfte innan pedagogikk, er danning. Vi kan til dømes lese i overordna del av læreplanen at «skulen har både eit danningoppdrag og eit utdanningsoppdrag». ¹³⁸ Men kva snakkar vi egentleg om når vi snakkar om danning, og kva betyr det at læreplanen her skil mellom *danning* og *utdanning*? I denne delen vil eg drøfte nettopp slike spørsmål. Eg vil først sjå på kva omgrepet danning rommar, før vi går vidare til å drøfte det i lys av musikkpedagogikk. Vi vil då kome inn på tema som instrumentell tenking versus den musikalske erfaringa sin eigenverdi, og kva ansvar ein har som lærar utover det reint faglege.

Danning er eit omgrep som er mykje brukt i mellom anna offentlege styringsdokument, som vi såg i dømet ovanfor frå overordna del av læreplanen. Likevel verkar det som det er litt uklart kva omgrepet rommar, og vi kan vidare sjå at det fins ulike perspektiv på kva danning er. Vi finn tenking om danning og utdanning heilt tilbake til antikken, og Varkøy viser til at danning «i sin videste klassiske form er å betrakte som bevegelse, i det mennesket bryter opp fra det hverdagslige, gir seg ut i det ukjente, for siden å føre tilbake nye erfaringer». ¹³⁹ Tradisjonelt (i norsk dagligtale) har *danning* vore knytt til finkulturen, borgarskapet og deira skikkar, til forskjell frå den folkelege kulturen hos folk flest. Det har altså handla om eliten versus folk flest. Frå eit litt anna perspektiv kan vi seie at danning dreiar seg om korleis menneske vert forma med tanke på personlegdom, oppførsel og moral. På Store norske leksikon kan vi sjå at «danningbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper». ¹⁴⁰ Innan pedagogisk teori er danning særleg knytt til den tyske *Bildung*-tradisjonen

¹³⁸ Kunnskapsdepartementet. 8.

¹³⁹ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 28.

¹⁴⁰ Kjetil Horn Hogstad, "Dannelse," Store norske leksikon, sist oppdatert 20. januar 2021. <https://snl.no/dannelse>.

frå nyhumanismen frå slutten av 1700-talet og byrjinga av 1800-talet. Det blir her lagt til grunn at menneske utviklar seg gjennom ein kritisk, utforskande og nødvendig prosess som vinn stad i relasjonen mellom individet, språk, kultur og historie.¹⁴¹ Vi kan altså seie at danning handlar om evna til å forstå og tenke kritisk og etisk. Vi kan vidare sjå at omgrepet handlar om «ein aktiv formingsprosess kor ein i møte med samfunn og kultur utviklar oss som menneske».¹⁴² Det er nettopp denne *prosessen* som kanskje er det viktigaste kjenneteiknet for danning, kor vi i motsetning til utdanning, som har ei byrjing og ein slutt, kan seie at danning heldt på heile livet i ein kontinuerleg prosess.¹⁴³ Varkøy forklarar vidare at vi kan sjå på elementa *det kvardagslege kjente* (t.d. kulturarven) og *det nye ukjente* som «alfa og omega» når vi snakkar om danning, og korleis kunnskap og læring må sjåast i relasjon mellom desse.¹⁴⁴ På denne måten handlar danning altså om ei *reise* frå det kjente til det ukjente. Vidare er danning kjenneteikna ved at stoffet ein tileignar seg under «danningsreise» blir ein del av personlegdomen, og danning er i denne samanheng «ikkje berre ein måte å vite på, men også ein måte å vere på».¹⁴⁵ Vi kan altså med andre ord seie at menneske er noko ein dannast til å vere heller enn noko ein er. Her er det også viktig å merke seg at prosessen danning ikkje er bestemt på førehand, og er ein fri utviklingsprosess utan noko klart og definert mål.¹⁴⁶

Vi finn også danningstenking innanfor musikkpedagogikken, og Hanken og Johansen skil mellom danning gjennom læringsstoffet og gjennom læringsaktivitetane. Vidare visar dei også til danning gjennom et vekselspel mellom desse to.¹⁴⁷ Danning gjennom lærestoffet handlar om at sjølve musikken har danningsverdi, på den måten at den «bidrar til å fremje eit vidare danningsideal – nemleg et sjølvstendig og ansvarlig menneske».¹⁴⁸ Danning gjennom læringsaktivitetane dreiar seg på si side om at elevane blir danna gjennom sitt *arbeid* med lærestoffet. Even Ruud viser mellom anna til læringsaktiviteten «øving», kor eksistenspedagog Otto Friedrich Bollnow meiner at det å øve er personlegdomsutviklande og at menneske på den måten kan «kome til full livsutfoldelse».¹⁴⁹ Vi kan sjå dette i samanheng med at Snorre påpeika at arbeidsdisiplin er noko av det viktigaste ein skal lære på musikklinja (jf. diskusjon om arbeidsdisiplin i kapittel 2.1). I musikkfaget får ein eit heilt spesielt forhold til det å «nå fram til ein indre fridom gjennom anstrengelse», nettopp fordi det er først gjennom øving og hardt

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Hanken og Johansen, 206.

¹⁴³ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 36; Angelo og Sæther, 121.

¹⁴⁴ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 28, kapittel 2, 39.

¹⁴⁵ Ibid., 28.

¹⁴⁶ Ibid., 36.

¹⁴⁷ Hanken og Johansen, 212-13 eller 21-23.

¹⁴⁸ Ibid., 211.

¹⁴⁹ Ibid., 212.

arbeid ein kjem fram til resultat og mål.¹⁵⁰ Den utøvande og praktiske profilen i musikkfaget er heilt avhengig av øving og massetrening, og dette øvingsperspektivet finn vi kanskje ikkje på same måte i mange andre fagfelt.

Eiliv Olsen diskuterer dannelsingsomgrepet gjennom eit diskursivt perspektiv, og ser at oppfatningar, uttrykk og innspel til grunngeving av musikkfaget alltid vil vere ein svingande pendel avhengig av kva diskursar som er gyldige til ulike tider.¹⁵¹ Det kan også forklarast gjennom sosiolog Pierre Bourdieu si tenking om at røynda er relasjonell, og at diskursar difor er avhengige av tid og stad for å vere gyldige.¹⁵² At diskursar sin gyldigheit er avhengig av tid og stad, kan vi særleg sjå i vidare utdannings- og pedagogisk samanheng. Opp gjennom historia har det har særleg vore eit fokus på «musikk som almenndannande», og vi finn ulike formuleringar av musikk som almenndannande avhengig av kva tid og stad ein tar utgangspunkt i. Fram til slutten av 1700-talet var det eigentleg ikkje noko skilje mellom vurdering av den estetiske kvaliteten i kunsten og kunsten sin verknad når det gjaldt utvikling av moral, personlegdom, og politisk og religiøs tru.¹⁵³ I antikken hadde ein nemleg omgrepet *kalokagathia*, som betyr *det skjønn-gode*, og det blei difor naturleg å samanfatte omgrepa «det skjønne» og «det gode» når ein til dømes snakka om vurdering av kunst. Det var først i seinare tid, særleg etter Immanuel Kant si filosofiske verksemd på slutten av 1700-talet, at ein byrja å skilje mellom *estetikk* og *etikk*. På 1700-talet, under den nyhumanistiske rørsle, såg vi eit «aristokratisk-estetisk» dannelsingsomgrep kor tileigning av språk, diktning, historie og kunst skulle danne og heve menneske «til ei høgare og sannare form for menneskeleg framferd».¹⁵⁴ I seinare tid finn vi derimot ulike tolkingar av omgrepet, og eg vil vidare drøfte dette gjennom det Varkøy kallar *instrumentell tenking* versus *den musikalske erfaringa sin eigenverdi*, eller motsetningane «musikk som middel» og «musikk som mål». Før vi går vidare inn på Varkøy si danningstenking, kan vi sjå på det slik at synet på musikk og kunst som mål eller middel, har historisk sett vore ein svingande pendel. Frå middelalderen av var musikk og musikarar sterkt knytt til samfunnslivet og samfunnsroller, til dømes som del av det kyrkjelege, medan det opp mot 1800-talet under romantikken var eit høgdepunkt for det autonome kunstverket sin verdi.¹⁵⁵

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Eiliv Olsen, "Musikkens rolle i danningssammenheng : et diskursivt perspektiv," i *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv.*, Red. Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner, og Laila Aase (Bergen: Fagbokforl., cop. 2005, 2005), 116-17.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 128.

¹⁵⁴ Ruud, *Musikkvitenskap*, 289.

¹⁵⁵ Dag Østerberg og Rudolf Terland Bjørnerem, *Musikkfeltet : en innføring i musikk sosiologi* (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2017), kap 1.

Vi kan difor sjå at det er viktig å kunne drøfte denne idéhistoriske konteksten for å undersøke kva plass musikkfaget har i dag når det gjeld danningstenking.¹⁵⁶

Instrumentell tenking, eller musikk som middel, dreiar seg om kravet om at musikken må ha ein nytteverdi eller relevans på andre områder, som til dømes å vere støttande for andre skulefag eller andre funksjonar i samfunnet. Musikk som mål eller det Varkøy kallar «den musikalske erfaringens egenverdi» handlar på si side om at musikken er viktig i seg sjølv. Varkøy understreker at det i denne samanhengen er snakk om den *musikalske erfaringa* – at musikk er noko vi menneske gjer, gjerne saman – og ikkje musikk som eit «objekt», kor det er *møtet* mellom det musikalske objektet og menneske som har ein verdi.¹⁵⁷ Det moderne utdanningssystemet er i stor grad basert på nettopp instrumentalisme og relativt snever nyttetenking, og det er ikkje alltid like lett å legitimere kunstfeltet innanfor desse rammene. Difor meiner Varkøy at denne danningstenkinga er med på å legitimere musikkfaget,¹⁵⁸ men vi må altså så sjå på danning med vekt på danninga sin eigenverdi (dette blir drøfta vidare i kapittel 3.3 og 3.4). Fleire danningstenkarar legg vekt på nettopp danninga sin eigenverdi, og vi kan mellom anna sjå det hos filosof Friedrich Nietzsche som meiner «den snevre nyttetenkinga og opptattheita av det som er hensiktsmesse og profesjonelt orientert» har tatt overhand,¹⁵⁹ og er på den måten kritisk til slik funksjonell tilnærming til danning, kor danning blir sett på som eit reiskap for å skape nyttige borgarar.¹⁶⁰ Å sjå på danninga sin eigenverdi, eller indre verdi, dreiar seg i stor grad om *eksistensiell danning*. Varkøy forklarar dette aspektet ved danning ved å vise til at det «krever en *erfaringens pedagogikk* som engasjerer elever og studenter som *mennesker*, ikke bare som noen som har eller skal motta kunnskap».¹⁶¹ Vi snakkar her altså om ein slags «unytte» av danning, kor danning kan sjåast på som like unyttig som kjærleik og død (den eksistensielle sfæra).

Når det gjeld lærarar sine oppfatningar av musikk som danning, er det difor viktig at ein har eit medvite forhold til danningstenking. Julian viser mellom anna her til ulike aspekt vi kan tolke som danning i musikkfaget:

Julian: Først og fremst så kan vi kanskje seie det som altså.. det er heilt klart at det er det estetiske då, at du altså utviklar ein estetisk sans for kva som er skjønt og vakkert.. og reflektere rundt det der då. Og kanskje samarbeid, sant, ein jobbar på tvers av, saman med

¹⁵⁶ For ei grunnleggande og innførande framstilling av ein musikkpedagogisk idéhistorie, sjå Varkøy, *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*.

¹⁵⁷ *Musikk - dannelse og eksistens*, 109-10.

¹⁵⁸ *Ibid.*, 36.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 41.

¹⁶⁰ Friedrich Nietzsche, *Om våre dannelsesinstitusjoners fremtid*, overs. Helge Jordheim (Oslo: Spartacus, 1995).

¹⁶¹ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 43.

andre folk, på ein heilt anna måte enn andre gjer då. Og sjølvstund mestringsglede då, at når du meistrar det her då, så det gjer noko med menneske.[...] Kanskje i forhold til andre studieretningar og sånt, du merkar jo det. Ja, musikklinja du får jo veldig ofte at.. et rykte for å ha veldig godt miljø, sånn sosiale miljø då.. då.. det er jo på ein måte effekt av det her då

Han trekkjer først og fremst fram *det estetiske* når vi går inn på danningstenking, og ser på det slik at danning handlar om å utvikle ein estetisk sans hos elevane. Dette kan vi sjå i samanheng med danning gjennom læringsstoffet (jf. Hanken og Johansen si danningstenking som blei presentert ovanfor), kor han betraktar det slik at elevar blir danna ved å utvikle denne estetiske sansen for kva som er skjønt og vakkert. Etter å ha tenkt seg om ei stund, utdjupar han denne danningstenkinga til å også omfatte samarbeid og mestringsglede, og korleis vi kan sjå på desse aspekta som ein del av danning av menneske. Det kan vi sjå i lys av eksistensiell erfaring – som vi såg ovanfor at handlar om menneske si forståing av seg sjølv og verda.¹⁶² Han viser vidare til at gode sosiale miljø kjem som ein effekt av slike danningmessige aspekt i skulen – på ein annan måte enn andre studieretningar kanskje opplever. Han gjev på denne måten uttrykk for at musikkfaget rommar danningaspektet i skulen på ein unik måte.

Vi kan i denne samanheng også diskutere kva musikk som fagfelt kan tilby når det gjeld danning av menneske samanlikna med andre fagfelt. Som Julian gjev uttrykk for i sitatet ovanfor, kan vi seie at musikkfaget bidrar til viktige erfaringar som samarbeid og mestringsglede på ein måte andre fag ikkje kan. Dette kan vi sjå i lys av det dei danske dramapedagogane Merete Sørensen og Benny D. Austring kallar *estetisk verksemd som læringsform*. I følge deira arbeid, kan «arbeid med, og opplevelse av kunst forstås som en selvstendig læringsform, som i særleg grad kan kommunisere fra, til og om følelser».¹⁶³ På denne måten argumenterer dei for at estetisk verksemd som læringsform tilbyr noko anna enn logisk eller intellektuell diskursiv læring, kor særleg kjensler og kjenslemessige aspekt er sentralt. Dette kan også utdjupast vidare i det Michael Strobelt kallar «kunstfagenes kritiske potensial i utdanning».¹⁶⁴ Han nemner mellom anna kunst og musikkfaget sitt potensiale til kritisk medvit ovanfor maktforhold, etisk medvit, sosiale engasjement, og ei tydelig framtidsoverretning basert på sjølvstendig refleksjon og problemløysing. Dette omhandlar oppfatningar om at musikkfaget er eit kritisk fag, som vi diskuterte ovanfor i delkapittel 3.1. Dette kan til dømes vere at faget styrkar individ og grupper fordi at kunstnarisk ytring er knytt

¹⁶² Jon Helge Sætre og Geir Salvesen, *Allmenn musikkundervisning : perspektiver på praksis* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2010), 18.

¹⁶³ Ibid., 19.

¹⁶⁴ Strobelt, 15.

til identitetsdannande prosessar. Ein kan også skape medvit om til dømes kjønn og kjønnsstereotyper i musikklivet og endre haldningar rundt slike tema i pedagogiske samanhengar. Då er det kanskje større sjansar for at det også i samfunnet elles blir positive endringar.

Eit anna aspekt eg vil diskutere medan vi snakkar om danningstenking, er kva ansvar ein har som lærer. Alle informantane trekk særleg fram det faktum at ein som lærar lærer bort så mykje meir enn berre fag. Vi kan sjå eit døme på dette hos Vibeke:

Vibeke: Eg har utruleg mange sånne lappar og slikt som heng på pulten min, med forskjellige påminningar og slikt. Og den største som eg har rett framføre meg, som eg ser kvar dag, den seier det her at: «husk at du lærer bort så mykje meir enn fag». [...] Kvar dag vi går inn i eit møte med eleven, då er det det reint faglege vi skal lære bort, men vi skal også hjelpe dei å bli både trygg på seg sjølv, og til å vere gode medelevar, og utvikle seg som menneske rett og slett. Så det trur eg må vere med oss kvar einaste dag. Og så har du nokon gongar enkelte elevar som er i spesielt krevjande situasjonar som du må.. eg merkar det jo særleg på songtimar ikkje sant, det er vi jo ofte ein og ein elev. Og det er klart at då får du ofte både fortrulege opplysingar(betroelser) og du ser.. klart at du får ein annan nærleik til eleven enn om du er i eit klasserom med trevde stykk. Så det gjeld jo eigentleg generelt på vår linje at, vi har elevane i mindre grupper og vi kjem tettare på dei. Så då det du jo også mykje lettare kva som skjer i eleven sitt liv elles òg.. og nokre dagar då kan det vere at du må prate litt med eleven først for å i det heile tatt undervise den dagen.

Ho trekkjer særleg fram det at elevane skal lære å bli gode medelevar og utvikle seg som menneske, og for å få dette til er det viktig å etablere tillit hos elevane. Vidare viser ho til eit døme på korleis musikklinja bidrar på ein viktig måte her, fordi ein ofte kjem veldig tett på elevane ved å ha ein-til-ein undervisning kvar veke (jf. diskusjon om overordna del av læreplan i kapittel 2.2). Det blir noko anna enn å ha ein elevsamtale to gongar i halvåret. Dette kan også utdjupast gjennom det Dan fortel om at lærarar må vere gode forbilde for å nettopp kunne lære elevane slike menneskelege verdiar som det gjerne er snakk om innan danningstenking:

Dan: Når det gjeld det sosiale her på skulen, er [det] utruleg bra då. [...] Men det kjem ikkje av seg sjølv. Det vil seie, vi er nøydt til å jobbe med det, og det er stort fokus når det gjeld lærarar, når det gjeld å vere eit godt forbilde. Og det er fleire læreplanmål som eigentleg [er] knytt til det her, kor mellom anna det å kunne lage sine egne rutinar i forhold til korleis du skal jobbe med faga, ryddigheit i forhold til det [å] ikkje komme for seint, ta ansvar.. alt ligg i det. [...] Og vi er[no] forplikta til det gjennom læreplanar og denne generelle delen av læreplanen.

Han viser her at det trass alt er uttrykt ulike ansvar ein har som lærar i den overordna delen av læreplanen. Vi kan på ein måte oppfatte det slik at mange av læreplanmåla som går på slike «menneskelege» (i motsetning til «faglege») aspekt, inneberer at læraren viser implisitt korleis ein skal nå slike mål – til dømes det å ta ansvar for eiga læring og lære å jobbe godt med faga, slik Dan viser til ovanfor. Ved at lærarar har eit meir medvite forhold til at dei faktisk er forbilde for elevane, møter dei danningaspektet i skulen meir naturleg.

Når vi snakkar om ansvar som lærar, kan vi vidare seie at dette spørsmålet alltid vil vere todelt, og omfattar både spørsmålet *kva ansvar har ein som lærar*, og *kva handlingsrom har ein som lærar*? I desse diskusjonane ser vi at musikk og kunstfag absolutt kan bidra på viktige måtar når det gjeld kompetansemåla i skulen, og større verdiar i samfunnet elles som til dømes sosial rettferd, likestilling og mangfald. Både når det gjeld den musikalske erfaringa sin eigenverdi og den meir instrumentelle tenkinga (jf. diskusjonen ovanfor). Men kva ansvar han ein som lærar har? Ligg dette større «samfunnsorienterte» ansvaret hos læraren, eller skal dei berre halde seg i skulen. Her er det også viktig å sjå kva handlingsrom læraren har. På ein måte kan vi seie at dersom læraren tar dette ansvaret alvorleg i skulen, vil nettopp denne auka bevisstheten rundt slike viktige tema også kunne vere med på å endra medvit og haldningar elles i samfunnet. Desse aspekta vil alltid henge saman, og begge partar, skulen og resten av samfunnet, er likeverdig avhengig av kvarandre og påverkar kvarandre.¹⁶⁵ Dette er litt satt på spissen, men viser likevel eit poeng.

Dette kan vi også sjå i samanheng med det Elin Angelo kallar spenningsforhold vi finn i det musikkpedagogiske feltet.¹⁶⁶ Treng musikkpedagogen brei eller djup fagkompetanse, skal ein først og fremst vere dyktig handtverkar eller dyktig kunstnar? Skal ein sjå på seg sjølv som lærar eller som utøvar? Ein kan til dømes drøfte eit slikt spenningsforhold mellom *kunstpedagog* eller *kunstpedagog*. Skal ein vektlegge det eine eller det andre, og går det an å vektleggje begge aspekta like mykje? I forhold til kva ansvar og handlingsrom ein har som lærar vil det truleg vere slik at det er nødvendig å vektlegge ulike sider ved spenningsforholdet ut i frå kva situasjon eller praksis ein er i.

Eg har i dette delkapittelet argumentert for at danningstenking er viktig på musikklinja, særleg med tanke på å gjere elevane rusta til å tenke sjølv. Varkøy viser mellom anna til at danning dreiar seg om «kompetanse i kritisk, nyansert og kreativ tenking», samt «forståing for vitenskapleg tenking på tvers av grensene mellom tradisjonelle disiplinar».¹⁶⁷ I denne delen har

¹⁶⁵ Imsen, *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk*, 197-98.

¹⁶⁶ Angelo, 20-22.

¹⁶⁷ Varkøy, *Musikk - dannelselse og eksistens*, 37.

vi sett korleis musikkfaget kan bidra til dette dannelsesaspektet på ein særeigen måte, til dømes gjennom den eksistensielle erfaring og estetisk verksemd som læringsformar. I kommande delkapittel vil vi sjå at danning heng sterkt saman med legitimeringsdebattar.

3.3 Legitimering av musikkfaget

I denne delen ynskjer eg å sjå nærmare på ulike legitimeringsdebattar av musikkfaget. Vi vil mellom anna sjå på ulike måtar musikkfaget er legitimert på i skulen med tanke på kva som blir vektlagt i undervisninga. Eg vil også sette dette inn i ein større samanheng, ved å sjå på korleis musikk og musikkfaget er legitimert i samfunnet. Vi vil også sjå at legitimeringsdebattane heng sterkt saman med danningstenkinga vi drøfta i delkapittelet ovanfor.

I boka *Hvorfor Musikk?* viser Varkøy til at vi menneske «idéhistorisk sett står i ein rik tradisjon når det gjeld legitimering av musikk i oppdragelse og undervisning».¹⁶⁸ Likevel synes det i samfunnet å vere eit behov for å grunnje den musikkpedagogiske verksemda. Vi høyrer stadig om musikklinjer som blir nedleggingstrua, kutt i kulturskuletilbod, korps- eller korrørsla, eller låg prioritering av musikkfaget i grunnskulen. I denne samanhengen handlar det om å «argumentere for musikken og den pedagogiske verksemda sin rettsmessighet og tyding i samfunn og utdanning».¹⁶⁹

Varkøy viser også til at det i moderne utdanningspolitikk i Noreg har vore ein tendens til å legitimere musikkundervisning ved å vise til dei generelle pedagogiske nytteverknadane ved musikkundervisninga (jf. diskusjonen om instrumentell tenking i delkapittelet ovanfor).¹⁷⁰ I dei første læreplanane for songfaget i kongeriket Danmark-Norge frå 1790, var faget viktig først og fremst for den gode verknaden salmesong hadde i den religiøse oppdragelsen.¹⁷¹ I nyare tid, og opp til læreplanane som har blitt brukt dei siste tiåra, har musikkfaget vidare blitt legitimert i allmennpedagogisk nyttetenking, kor musikken blir vurdert som eit instrument eller verktøy for pedagogiske og oppdragelsesmessige formål.

Hanken og Johansen har kategorisert ulike måtar å legitimere musikkpedagogisk verksemd på, nemleg legitimering med utgangspunkt i kulturarva, i individet og i samfunnet. I dei neste avsnitta vil eg kort sjå på kva dette dreiar seg om. Når vi skal legitimere musikkfaget med utgangspunkt i kulturarven kan vi seie at musikkundervisninga har som oppgåve å «gjere kulturarva tilgjengeleg for neste generasjon og dimed også bevare den for ettertida».¹⁷² Her kan

¹⁶⁸ *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*, 10.

¹⁶⁹ Hanken og Johansen, 165.

¹⁷⁰ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 128.

¹⁷¹ *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*, 102.

¹⁷² Hanken og Johansen, 166.

vi sjølvsagt diskutere kva «kulturarva» vil seie. Det kan både handle om eit viss repertoar, som til dømes Grieg sin musikk eller folkemusikk, men det kan også handle om sjølv aktivitetsforma. Vi kan til dømes seie at korpsbevegelsen er ein del av vår kulturarv men då er det ikkje nødvendigvis repertoaret som spelar ei rolle, men aktivitetsforma. Vidare kan vi merke oss at kulturarven også omfattar musikk som ikkje er norsk, og ikkje berre musikk skapt før vår tid, men at til dømes populærmusikk eller den musikken som opptar oss i dag også kan vere ein del av dette, då vi kan sjå på den som morgondagens kulturarv.

Legitimering med utgangspunkt i individet kan på si side handle om å ivareta vår kjenslemessige utvikling, sjølvuttrykk, og å uttrykke eigen identitet. Desse aspekta peikar kanskje mest på musikken sin nytteverdi i ikkje-musikalske samanhengar. På ei anna side er det også viktig å kunne legge vekt på verdien i musikken sitt *vesen* kor musikken sine «estetiske komponentar står i nær samheng med all menneskeleg oppleving og erfaring».¹⁷³ På den måten handlar det om menneske sin moglegheit til å erkjenne seg sjølv gjennom musikken. Dette kan vi sjå at heng saman med danningstenkinga som blei drøfta i delkapittelet ovanfor, særleg med tanke på eksistensiell danning og estetiske læringsprosessar.

Når det gjeld legitimering med utgangspunkt i samfunnet argumenterer Hanken og Johansen for at musikken har ein samfunnsbevarande funksjon, på den måten at musikk kan vere med på å forandre samfunnet – både positivt og negativt – og vere berar av kulturelle verdiar. Samtidig ser vi at musikk blir brukt meir og meir i media, og er på den måten ein del av samfunnet vårt heile tida. Difor er det viktig å gjere elevar medviten på korleis musikk i media kan påverke oss, og sette dei i stand til å «frigjere seg frå ein musikkpåverknad som vert oppfatta som manipulerande og undertrykkande».¹⁷⁴ Dette kan til dømes vere knytt til sosial rettferd i musikkutdanning som Randall E. Allsup og Eric Shieh viser til i sin artikkel *Social Justice and Music Education*.¹⁷⁵ Ved å la studentane ta del i utforming av pensum og undervisning, ved å identifisere og adressere ulikskapar og urettferdighet i lys av det, og ved å «expand the concept of music teacher identity beyond the performer-versus-teacher dualism to include more emphasis on the social well-being of children» kan ein gjere elevane (og samfunnet elles) meir medviten om kor viktig musikkopplæring kan vere i å adressere større sosiale og samfunnsmessige problematikkar.¹⁷⁶

¹⁷³ Ibid., 170.

¹⁷⁴ Ibid., 173.

¹⁷⁵ Randall Everett Allsup og Eric Shieh, "Social Justice and Music Education," *Music educators journal* 98, nr. 4 (2012).

¹⁷⁶ Ibid., 51.

Vi har til no sett ulike måtar å grunnge den musikkpedagogiske verksemda. Eg vil vidare drøfte legitimeringstenking i lys av informantane sine oppfatningar av temaet. Vi vil sjå hos informantane at lærarar gjerne har ulike oppfatningar av dette, men eg trur likevel det er viktig som musikk lærar, og kanskje særleg på musikklinja, å ha eit bevisst forhold til legitimering av musikk – iallfall som eit grunnlag for verksemda.

Dan: Det er litt vanskeleg for ein lærar eller lærarar på ei musikklinje å seie at «eg jobbar aktivt i samfunnet for å legitimere musikkutdanninga». Den trur eg er litt vanskeleg, på grunn av at det ikkje [er] læraren si oppgåve, sånn primært då, ikkje sant. Om det er ein generell oppfatning i samfunnet at det å utøve musikk eller det å vere kunstnar er ein.. kva skal eg seie, «leik», he-he, kva skal vi kalle det.. veit ikkje.. men eg trur nok at dette medvitet – at kulturen er viktig – den eksisterer i samfunnet. Eg trur ikkje folk syns at det berre [er] tull. At vi har veldig.. nyttig samfunnsoppgåve når det gjeld å utdanne folk som jobbar vidare med kultur då. Du ser at [...] det blir litt feil [...] framstilling når våre elevar utdannar seg vidare. Det [er] ikkje slik at alle våre elevar blir musikarar. Være elevar blir viktige brikkar i samfunnet når det gjeld kultur. Slik vil eg [heller] definere det.

Ved første augekast på dette sitatet frå Dan, ser vi at han ikkje oppfattar det som læraren si oppgåve å legitimere musikkutdanninga. Vi drøfta ovanfor kvifor legitimering av musikkutdanning kan være ein viktig del av lærarverksemd, men informanten deler kanskje ikkje dette synet medvite. Vi ser at informanten likevel meiner at elevar som er utdanna innan kultur og musikk har nyttige samfunnsoppgåver. Her ser vi difor døme på at det for musikkpedagogar «kan verke innlysande at musikkpedagogisk verksemd er viktig og nødvendig»,¹⁷⁷ utan at det nødvendigvis betyr at ein som lærar må «jobbe aktivt» med det. Vi kan altså seie det slik at musikkpedagogar ikkje nødvendigvis tenker at det er viktig å legitimere musikkfaget eksplisitt, men at dette synet likevel kjem implisitt fram i undervisningspraksisen deira. På den andre sida kan ein seie seg eining i dette sitatet, for det er kanskje ikkje slik at lærarar kan eller skal sitte «aktivt å jobbe for legitimering», men ved å nettopp vere medviten om legitimeringsdebatten, kan ein vere med på å endre haldningar i klasserommet og i samfunnet elles.

Vidare ser vi igjen forskingsspørsmålet *Kva er viktig med musikkutdanning?* når han bringer opp musikaren. Handlar musikklinja om å bli musikar, kva er kunnskap i musikk, kvifor utdannar vi folk innan musikk, og kva vil det seie å utdanne seg innan musikk? (jf. diskusjonen om kva det er musikklinja skal tilby i kap. 2.1) Som Dan påpeikar er det ikkje slik at alle som går på musikklinja blir musikarar, men dei blir likevel «viktige brikkar i samfunnet når det gjeld

¹⁷⁷ Hanken og Johansen, 165.

kultur». I denne diskusjonen kan vi trekkje inn det Hanken og Johansen kallar «kontroll over kunnskapen».¹⁷⁸ Dei viser til korleis ein elev ikkje nødvendigvis har *kontroll* over kunnskapen til å bruke som han sjølv vil, sjølv om eleven kan seie å *ha* kunnskapen. Tradisjonelt sett har det kanskje vore veldig klart kva som blir definert som den viktigaste kunnskapen, kor vi finn eit maktforhold og ei form for kontroll då det er bestemt kva kunnskap som verkeleg gjeld eller tel. I nyare tid har dette blitt meir utfordra, særleg med tanke på til dømes fleirkulturell musikkopplæring.¹⁷⁹ Ved å synleggjere legitimeringsdebatten i undervisninga, og snakke medvite om at elevane også er viktige brikker i samfunnet når det gjeld kultur, sjølv om dei ikkje nødvendigvis blir utøvande musikarar, kan eleven ta *kontroll* over og bruke denne kunnskapen – også utanfor klasserommet utan lærar tilstade – og dimed påverke haldningar i samfunnet elles.

Julian påpeikar også korleis vi tar med oss eit medvit frå musikklinja og ut i samfunnet og livet vidare:

Solveig: Har du tenkt noko på det? Korleis de liksom snakkar om musikk og kva haldning til for eksempel om musikk er viktig eller om musikk er liksom ein sånn.. trivsels.. eller om det kan bli brukt i til dømes... har det ein viktig funksjon..?

Julian: Eg må reflektere litt over det sjølv då merkar eg no.. men musikk er jo viktig [fordi] musikk er over alt. Mange tenker nok sikkert annleis rundt musikk når dei går ut herifrå. [...] Vi tenker jo annleis, vi utviklar oss, vi tar på oss fleire briller når vi høyrer det. [...] Så vi blir kanskje enda meir bevisst på korleis musikk kan brukast rundt oss, altså i samfunnet generelt da. Heilt sånn konkret så har [det] mykje å seie viss nokon kan spele gitar på ein fest, sant. [...] Men først og fremst er kanskje det viktigaste me.. altså menneska som går ut derfrå då, at dei har med seg den bagasjen som dei har då, [...] som ikkje nødvendigvis syns så godt på utsida

Solveig: nei, sant.. men du har det likevel.. et reiskap der?

Julian: ja

Han trekkjer mellom anna fram at elevar på musikklinja blir meir medviten på korleis musikk blir brukt rundt oss i samfunnet, og kva rolle det kan spele i ulike kontekstar. På den måten vil det vere meir medvit i samfunnet generelt om måtar musikk blir brukt til, noko som er viktig sidan musikk blir brukt i alle slags kontekstar og til alle tider i dagens samfunn. Snorre utdjupar vidare det som Dan var inne på ovanfor, når det er snakk om at elevane blir viktige brikker i samfunnet:

¹⁷⁸ Ibid., 194-95.

¹⁷⁹ Ibid., 195.

Snorre: Vi må erkjenne at nokon elevar er såpass dyktige på til dømes sitt instrument, at det bør fasiliterast og leggast til rette for at dei mest mogleg kan utnytte og kome vidare på instrumentet. [...] Og så har vi elevar som, eller vi underviser til dømes til å bli gode lyttarar, til å bli eit godt publikum på konsertar. [...] Og så har vi elevar som, okei dei blir ikkje noko sånn store solistar, men nokon av dei er veldig godt eigna til å bli slike multitalent. Altså, dei kan veldig mykje forskjellige ting og forskjellige sjangrar og forskjellige stilartar, [...] og det er jo veldig stor brukt for slike muskarar, både utøvande men også i undervisningssamanheng. Særleg ute i distrikta så må du ha slike poteter som kan brukast til mykje.

Snorre understreker at elevar frå musikklinja blir viktige brikkar i det nyanserte kulturlandskapet vi har i samfunnet. Dette tykkjer eg er eit viktig poeng å løfte fram i legitimeringsdebatten. Vi treng både dyktige muskarar, lærarar, krefter til det frivillige kulturlivet og så vidare. I legitimeringsdebattar i meida er ofte dette breiare synet borte. Dersom til dømes musikklinjer er nedleggingstrua eller ein må kome fram med andre argument for å legitimere musikkfaget i media, trekkjer ein veldig ofte fram kjente muskarar eller artistar som har gått på den eller den musikklinja. Ein viser ikkje eit heilskapleg bilete av kva musikklinja utdannar ungdommar til å bli, både med tanke på å danne grunnlag for det frivillige musikklivet som Snorre påpeikar, men også andre viktige kulturpostar i samfunnet som musikk lærarar, i akademia, musikkterapeutar og så vidare. Det er difor viktig å vere medviten om dette, slik at ein kan ha eit litt meir nyansert bilete når ein snakkar om legitimering av musikkfaget.

Ovanfor såg vi gjennom Hanken og Johansen korleis vi kan legitimere musikkfaget med utgangspunkt i samfunnet, ved at musikken har ein samfunnsbevarande funksjon. Dette kan vi sjå i samheng med det Snorre peika på i ein diskusjon om nedleggingstrua musikklinjer:

Snorre: Noko av argumenta var jo kor mykje musikklinja betydde for distriktet. Med både kompetanse og det å delta i musikklivet. At ein har ei slik, nesten ei slik grunnstamme i musikklivet då gjennom musikklinja. [...] Men det kan jo ikkje vere for mange musikklinjer heller, rundt om kring.

Solveig: nei, for det er jo liksom det med å få nok elevar?

Snorre: ja ikkje berre det, men få nok kvalitet

Her drøftar han korleis musikklinja kan fungere som ei grunnstamme i musikklivet, med tanke på kvalitet på musikklinja. Det er viktig å ha musikklinjetilbodet fordelt rundt om i landet i både byar og mindre tettstader. Men ein viktig faktor her, som Snorre påpeikar, er at ein ikkje kan ha for mange musikklinjer heller, då det kan gå utover kvaliteten. For at musikklinja skal oppretthalde det gode tilbodet som det er, er det nødvendig å ha kompetente og gode lærarar.

Når vi snakkar om legitimering av musikk, kan vi også kome inn på musikken sin funksjon. Slik eg ser det, dreiar alle desse utgangspunkta til legitimering som Hanken og Johansen nemner, om nettopp musikken sin funksjon – hos menneske, samfunn og individ. Dette kan vi også sjå i samheng med det sosiolog Pierre Bourdieu seier om at *musikk er ein trena kapasitet*.¹⁸⁰ Vi kan på ein måte tenke på det slik at mangfaldet i musikken og musikklivet døyr ut dersom alle berre høyrer på ein ting. På den måten er institusjonar som musikklinja eit viktig arbeid på å utdanne menneske som kan ta vare på kulturava og guide oss gjennom det store langskapet av musikk. Ein del av oppgåva til musikklinja blir på den måten å kunne vise til det store mangfaldet av musikk som fins. Vi ser difor at det er sentralt og viktig å gjere greie for legitimering av musikkfaget med utgangspunkt i musikken sin plass og funksjon i samfunn, kultur og hos menneske. På ei anna side er det også viktig å erkjenne at faget er viktig i seg sjølv, slik vi drøfta i kap. 3.2 om den musikalske erfaringa sin eigenverdi, og estetiske læreprosessar. På den måten kan vi sjå at danningstenking kan vere særskilt aktuelt når det er snakk om legitimering av musikkfaget og kunstfeltet, nettopp fordi danningstenking viser eit alternativ til den snevre nyttetenkinga vi finn i utdanningssystemet og samfunnet elles.

3.4 Andre aspekt for å drøfte musikkpedagogisk verksemd på musikklinja

I dette siste delkapittelet ynskjer eg å kaste lys over andre aspekt og debattar som kan vere viktige å ta fatt på når det gjeld musikkpedagogisk verksemd. For det første vil eg ta for meg det sosiale aspektet, då dette gjerne er mykje omtalt når ein snakkar om musikklinja. Vidare vil eg også trekkje linjer til politiske aspekt, ved å mellom anna vidareføre tenking om musikkfaget sin nytteverdi, samt større skule- og kulturpolitiske debattar.

Sosiale aspekt ved musikk

Vibeke: Då spør vi alltid når dei kjem [nye søkarar til opptaksprøve]: kvifor søker du inn hit? Og så får vi nesten alltid det svaret at dei kjenner [eller] veit om folk som har gått [her], eller har hørt folk har snakka om linja [som] seier at det er så godt miljø her. Noko av det første dei seier faktisk. Så eg tenker at – sjølvstøtt er den faglege undervisninga viktig, men for elevane så er det jo veldig viktig kva slags miljø dei kjem i.

Vibeke fortel at fellesskap og sosialt miljø er eit viktig punkt når det er snakk om musikklinja. Som ho gjev uttrykk for, er musikklinjer ofte kjent for å ha gode sosiale miljø. Ho

¹⁸⁰ Bourdieu 1995, i Susanne Odijk Solbakken, "Å verdsetje kultur er ein trena kapasitet. Om publikumsutvikling, inkludering og eigeninntening i Trondheim kammermusikkfestival" (Masteroppgåve, Norges teknisk-naturvitskaplege universitet, 2019).

viser altså til at mange elevar ofte vel musikklinja nettopp på grunn av det sosiale miljøet. Dette kan vi også sjå i samanheng med sosiolog Aksel Tjora sin litteratur om fellesskap. Vi kan seie at fellesskap er sosialt konstruert eller sosiale realitetar, på den måten at «forståelsen og betydningen av dem [fellesskap] oppstår over tid gjennom sosiale prosesser eller forhandlinger – i helt hverdagslig omgang med menneske».¹⁸¹ Vidare kan vi hos Tjora lese om fenomenet interaksjonspåskot, som altså handlar om korleis noko ligg til grunn for at interaksjon mellom menneske skjer.¹⁸² Det kan altså vere alt frå eit objekt eller ein ting, til immaterielle ting som musikk, tankar og idear, og korleis det gjer at folk pratar om det. Det er då sjølve tingen eller samtaleemnet som skapar interaksjonen, og som skapar fellesskap. Dette fenomenet kan difor vere med på å forklare kvifor ein ofte finn gode sosiale miljø ved musikklinjer, nettopp fordi musikken kan fungere som eit interaksjonspåskot, og dimed skapar eit fellesskap mellom elevane fortare enn i andre samanhengar kor mange ulike menneske samlast. Vi kan også sjå på fellesskaps-aspektet på musikklinja i samanheng med det musikkforskar Nora Kulset refererer til som *isbrytareffekten*. Ho viser til ei studie kor forskarane fant ut at korsong som aktivitet gjorde at deltakarane fekk ei rask sosial tilhøyrsløse til kvarande, samanlikna med grupper som gjorde andre aktivitetar.¹⁸³ Den musikalske aktiviteten fungerer altså som ein slags «ice-breaker», og gjorde at deltakarane opplevde tilknytning til gruppa. Forskjellen mellom grupper med musikalske aktivitetar og andre aktivitetar flata derimot ut etter tre månadar, men viser likevett den unike effekten musikalsk aktivitet kan ha når det gjeld sosiale fellesskap slik som vi finn på musikklinja.¹⁸⁴

Vibeke påpeikar også korleis fellesskapet og det sosiale miljøet på musikklinja er viktige i den forstand at ein lærer ein rausheit ovanfor kvarandre.

Vibeke: Klassa på femten stykk, det er jo eit ganske lite miljø. Og det som erfaringa er her, dei blir ganske tett knytt saman og som regel får vi eit veldig god klassemiljø. Og då er erfaringa mi at det er lurt for folk som har ein type asperger til dømes, eller sosial angst, opplever slike ting, at det er lurt å snakke med klassen ganske tidleg om det her. [...] Og slike ting trur eg er veldig viktige då. [...] Eg har til dømes ei jente no som har, kan da fortelle klassen at: «Om eg får angst, så kan eg verke veldig avvisande, for eg vil ikkje at nokon skal ta på meg, eg vil ikkje bli klemmt. Og eg kan verke veldig sånn mutt kanskje, slår

¹⁸¹ Aksel Hagen Tjora, *Hva er fellesskap*, vol. 63, Hva er (Oslo: Universitetsforl., 2018), 8.

¹⁸² *Ibid.*, 72.

¹⁸³ Pearce et al. i Kulset, *Din musikalske kapital*, 50.

¹⁸⁴ For vidare lesing om musikken sin sosiale effekt sjå til dømes Stefan Koelsch om at musikk imøtekjem biologiske sosiale behov gjennom sju faktorar han kallar «dei sju C-ar». Stefan Koelsch, *Brain and Music* (Hoboken: Wiley, 2012), 208-12.; eller Cross, Laurence, og Rabinowitch si forskning om korleis musisering fremjar empati. Ian Cross, Felicity Laurence, og Tal-Chen Rabinowitch, "Empathy and Creativity in Group Musical Practices. Towards A Concept of Empathic Creativity," i *The Oxford Handbook of Music Education*, Red. Gary E. McPherson og Graham F. Welch (New York: Oxford University Press, 2012)..

ned blikket og slikt. Men då er det berre fordi at det er min måte å takle dette her på.» Så seier klassen: «okei, då veit vi det, ikkje sant.» [...] Om du på ein måte får gjort det slik på vidaregåande og det blir ein god skulekvardag, så trur eg den eleven er betre rusta til å gå inn i eit universitetsmiljø for eksempel, seinare. [...] Eg trur også at dei andre elevane lærer nokre ting av det. Og får kanskje ein annan toleranse ovanfor ting og ei anna forståing, og kan kanskje hjelpe i andre situasjonar då, [om] personar som ein tenker: kanskje dette her skyldast slik og slik, i staden for å bli irritert eller.. ja.. Dei tinga trur eg er kjempeviktig. Og det å lære ei rausheit ovanfor kvarande då, og berre lære at: om du møter eit medmenneske som reagerer på ein måte som du syns er litt rar eller litt sånn.. prøv å bli nysgjerrig i staden for å bli avvisande.

Dette gjeld eigentleg generelt i skulen, men nettopp sidan ein på musikklinja ofte har mindre klassar, og ofte skaper tettare sosiale fellesskap, kan det vere tryggare for elevar å snakke om vanskelege ting – som til dømes sosial angst eller andre psykiske plagar – med medelevar. Det gjer elevane meir bevisste og aukar toleranse og forståing for sine medmenneske. Vi kan sjå dette i samanheng med det Imsen skriv om hjelpsemnd og toleranse i klasserommet.¹⁸⁵ Ho viser til fleire studiar kor vi kan sjå at elevane sin vilje til å hjelpe kvarande og stille opp for kvarande er søkkande dess eldre dei blir. Det er altså best vennsapsrelasjonar i dei yngre klassetrinna. Med musikken sin evne til å forsterke sosial tilhøyrslø og gruppefølelse som vi drøfta ovanfor, ser vi difor at musikklinja kan ha eit fortrinn når det gjeld det sosiale fellesskapet i skulen.

På ei anna side kan vi også problematisere fellesskapet på musikklinja. I delkapittel 2.1 drøfta eg korleis elevane på musikklinja lærer seg visse sosiale kodar, kor doktorgradsarbeidet til Ellefsen viste at folk som ikkje hadde gått musikklinja var utanfor dette musikkstudent-fellesskapet når dei starta på høgare utdanning innan musikk. Kva inneber dette, og kva er eigentleg denne informasjonsflyten som går mellom elevane på musikklinja, og kva type fellesskap er det eigentleg musikklinja konstruerer? Snorre viser til sidene ved musikklinja som handlar om konkurransementalitet og prestasjonsmiljø:

Snorre: Det er ein del som har psykiske problem [...] på ei musikklinje då, så kan det bli forsterka. Fordi det er jo litt, det kan jo vere litt konkurransementalitet og slikt som gjer at du sjølv samanliknar deg litt for mykje med andre. [...] Det er jo meir eller mindre [eit] slikt prestasjonsmiljø. Det er litt avhengig av kvar i landet du går, på kva skule du går på..

På den sida kan dette fellesskapet sjåast på som eit døme på «destruktive fellesskap»,¹⁸⁶ kor elevane trekkjer kvarandre ved å finne tilhøyrslø og identitet saman i psykiske plagar. Vi ser,

¹⁸⁵ Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 466.

¹⁸⁶ Tjora, *Hva er fellesskap*, 63, 144.

ved disse ulike døma om fellesskap på musikklinja, at musikk kan ha positivt og negativ verknad på individ, gruppe og samfunn. Benjamin Teitelbaum har mellom anna forska på bruk av musikk i det ekstrem-nasjonalistiske miljøet i Norden, kor musikken har blitt brukt som fellesskapsbyggande for nynazistiske ideologiar.¹⁸⁷ Det destruktive fellesskapet eg trekkjer fram frå musikklinja er sjølv sagt ikkje på nær så ekstreme tilfelle som vi ser hos Teitelbaum, men det hjelper oss likevel til å understreke at musikk kan ha *både* positiv og negativ verknar på individ, gruppe og samfunn.

Vibeke fortel også om korleis elevane lærer om og blir medviten på musikken sine sosiale aspekt:

Vibeke: Noko av det vi snakka om ganske tidlig i det lyttefaget, for det snakka vi om litt slike måtar å vere lyttar på, og i løpet av ein dag, kor mange måtar, kor mange forskjellige innfallsvinklar vi kan ha til det å lytte til musikk. Liksom, nokon gongar er vi passive lyttarar, at vi går i ein butikk og det blir spelt musikk i bakgrunnen, og kvifor gjer det det? Det snakkar vi også om. [...] Og så kan vi sjølv sagt vere analytiske lyttarar, som vi er her i songsamheng, ikkje sant. [...] Og så er vi jo som emosjonelle lyttarar, og dette her snakkar vi litt om vidare i faget, om korleis [vi] bruker musikk til å endre – kanskje både endre vår eigen sinnsstemning eller dyrke den på ein måte.

I dette tilfellet prøver Vibeke å gjere elevane medviten om ulike måtar å lytte til musikk på. I dagens samfunn er det stadig musikk rundt oss i det offentlege rom. Det er difor viktig å kunne reflektere over kva lytting er og kan vere. Randi Margrethe Eidsaa viser til at lytting er «innfallsvinkelen til å oppleve musikk både som et personlig uttrykk, kunst- og kulturuttrykk, kommunikasjonsform og sosial aktivitet».¹⁸⁸ Ved at Vibeke lar elevar ta del i eit refleksjonsarbeid om lytting, kan elevane bli medviten om og ta i bruk desse ulike måtane å lytte på.

Større skule- og kulturpolitiske aspekt

Som nemnd i introduksjonskapittelet vil eg også i denne oppgåva drøfte musikklinja som ei musikkpedagogisk verksemd med eit kritisk blick. Avslutningsvis vil eg difor reflektere rundt større skule- og kulturpolitiske diskusjonar i samheng med musikklinja. Som Giroux viser til

¹⁸⁷ Benjamin R. Teitelbaum, *Lions of the North: Sounds of the New Nordic Radical Nationalism* (Oxford University Press, 2017).

¹⁸⁸ Randi Margrethe Eidsaa, "Lytting," i *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*, Red. Jon Helge Sætre og Geir Salvesen (Oslo: Gyldendal akademisk, 2010), 197.

i boka *Critical Pedagogy*: «It is impossible to separate what we do in the classroom from the economic and political conditions that shape our work». ¹⁸⁹

Utdanningssystemet slik vi kjenner det i moderne tid, er i stor grad basert på mål-middel-tenking, instrumentalisme og relativt snever nyttetenking. Kunnskapsutvikling blir fort vurdert på ein teknisk eller instrumentell måte, altså kor kunnskap blir sett på som eit middel eller instrument for effektiv utvikling. ¹⁹⁰ Desse aspekta heng sterkt saman med økonomiske vinningar frå politisk hald.

Når vi snakkar om det skule- og utdanningspolitiske landskapet ser vi at styringsprinsippa i skulen er prega av bedriftsøkonomisk tenking. Det vil altså seie at ein er meir og meir opptatt av evidensbasert utdanningsstyring, kor ein heile tida skal vurdere og samanlikne elevresultat nasjonalt og internasjonalt. Imsen viser til at det i løpet av dei siste tiåra har blir større vekt på nettopp kunnskap og konkurranse. ¹⁹¹ Ein av dei viktigaste oppgåvene i skulen er nettopp å formidle allmennkunnskap, både for å få opplyste samfunnsborgarar men også fordi eit høgt kunnskapsnivå blant folket vil ha tyding for at den økonomiske bæreevna kan oppretthaldast. ¹⁹² Vidare kan vi på ei side kritisere dette læringspresset, med tanke på nasjonale og internasjonale testar som samanliknar skular og land, og skapar ein individualistisk konkurransementalitet og på ein måte mistar av syne kva som eigentleg er dei sentrale oppgåvene i skulen. I tråd med denne instrumentaliseringa av utdanningspolitisk tenking, finn vi mange fagpersonar i det pedagogiske fagfeltet som stiller seg kritisk til dette. ¹⁹³

Eit døme på dette er den danske musikkdidaktikaren Frede V. Nielsen, som nettopp er kritisk til «nyliberalismens opptatthet av effektivitet og målbar kvalitet». ¹⁹⁴ Strobelt utdjupar dette ved å vise til at musikk og kunstfag ikkje nødvendigvis oppnår sitt potensiale ved slik standarisering, då «kunstens egenart forbindes med personlig tolking, søken etter nye uttrykk og individuelle, ofte diskontinuerlige og uforutsigbare læreprosesser» – noko som er vanskeleg å oppnå dersom effektivitet og målbar kvalitet skal styre opplæringa. Her kan vi altså trekkje inn dagens nyliberale skule- og utdanningspolitikk. Når vi snakkar om skule og utdanning som nyliberal, er det særleg med tanke på målstyring, testing og kvalitetssikring. Som vi såg ovanfor, er kanskje ikkje denne mål-middel-tenkinga noko som kan sameinast så godt med kunst- og musikkfag, då det ikkje er like svart-kvitt kva som blir sett på som den viktige kunnskapen eller

¹⁸⁹ Giroux, 3.

¹⁹⁰ Varkøy, *Musikk - dannelse og eksistens*, 40-41.

¹⁹¹ Imsen, *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 17.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Hanken og Johansen, 243.

¹⁹⁴ Strobelt, 7.

kva som er kvalitet. Strobelt skriv vidare at «der Freire betoner kunsten i å hjelpe den lærende til å utvikle sin egen identitet gjennom selvstendig og oppdagende læring, ser mye av dagens skule ut til å være preget av kortsiktig instrumentell tenkning og effektivisering, med et snevert blick på grunnleggende ferdigheter, undervisningsmål og kvantifiserbare resultater, som gjennomføringsprosent og nasjonale prøver».¹⁹⁵ Her kan vi også trekkje linjer til det Dan påpeiker om at ein altfor teoritung skule – for mykje vekt på vurdering, konkurranse og testbare resultat – vil skape skuleaparar som i verste fall ikkje fullfører skulen (jf. diskusjon om elevmassen i kapittel 2.1).

I denne samanheng kan vi diskutere i kva grad kulturfeltet er med på å reprodusere sosiale forskjellar. Filosofen Adorno, som vi introduksjonsvis såg representerer den tyske linja innan kritisk teori, tar mellom anna for seg den ambivalente rolla kunst og kultur har i samfunnet.¹⁹⁶ Kunsten kan på ei side vere kritisk og nyskapande, og dimed vere med på å avsløre maktforhold, medan den på andre sida, som til dømes masseprodukt, kan ha ein tilsørande og bedøvande effekt. Denne haldninga har ofte blitt kritisert, då Adorno i stor grad har vist dette biletet ved å bruke *seriøs musikk/høgkultur* og *underhaldningsmusikk/populærmusikk* som binære motsetningar. Eit døme på slik kritikk mot Adorno kan vi finne i Norge gjennom musikken til rapgruppa Karpe som absolutt kategoriserast som populærmusikk, men som likevel blir brukt for å kritisere og avsløre politiske ambisjonar og maktforhold. Trass dette kan vi likevel ha med oss ambivalensen i kunsten som Adorno legg fram.¹⁹⁷

Vidare vil eg sjå på ulike politiske aspekt ved musikkpedagogisk verksemd. I delkapittel 2.1 var vi kort inne på det politiske landskapet skulesystemet føregår i. Det er stadig nye føringar frå politisk hald, og i skuleåret 20/21 innførast det også ny læreplan. Allereie i april 2020 kom regjeringa ut med kompetansereforma i Meld. St. 14 (2019-2020), med mål om å «tette gapet mellom kva arbeidslivet treng av kompetanse, og den kompetansen arbeidstakarane faktisk har».¹⁹⁸ Eit år seinare, i mars 2021 kom ei stortingsmelding om vidaregåande opplæring i Meld. St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreforma*, med eit mål om at fleire skal fullføre vidaregåande opplæring, og å sørge for at ungdom er betre forberedt til studie- og yrkeslivet som ventar dei etterpå. I denne samanheng kan vi trekkje inn det Dan nemner i forhold til å endre praksisen i ein stans, utan å endre andre stansar:

¹⁹⁵ Ibid., 6.

¹⁹⁶ Ibid., 9.

¹⁹⁷ Ibid., 8-9.

¹⁹⁸ Meld. St. 14 (2019-2020), Kompetansereformen - lære hele livet, (Oslo: Kunnskapsdepartementet), <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000ddpdfs.pdf>.

Dan: Og det som no er veldig spennande, det er, kva [som] eigentleg skjer inne i sjølve vidaregåande skule det er ein annan sak, men kva skjer etter? Når ting skjer her nede ikkje sant, om det er kulturskule, vidaregåande, barneskule, korps, kor, same det, så må nok forandringar også [skje] i toppen. På grunn av at ein [då] får heilt andre type søkarar til vidare institusjonar, vidare utdanning då.

Her peikar han på at heile opplæringsystemet er likeverdig avhengig av kvarandre. Om ein ynskjer å ha endringar i vidaregåande opplæring, må ein også legge til rette for dette i høgare utdanning. På same måte er det også vanskeleg å få til ei endring på vidaregåande nivå, om kompetansen og måla er dei same i grunnskulen. Dersom vidaregåande skule skal kunne forberede elevane betre til høgare utdanning, må grunnskulen også forberede elevane betre for vidaregåande skule.

Forutan skulepolitikk, kan vi også sjå at musikkpedagogisk verksemd er ein del av det kulturpolitiske landskapet. Vi ser altså at vi her er i eit spenningsfelt mellom skulepolitiske og kulturpolitiske debattar. Våren 2021 blei den første kulturmeldinga for barn og unge lagt fram.¹⁹⁹ I Meld. St. 8 (2018-2019) blei det trekt fram at kulturlivet er ein av «viktige føresetnadar for ein opplyst offentlegheit, og dimed også ei investering i demokratiet og danninga».²⁰⁰ I lys av dette sette altså regjeringa i gong arbeidet med ei eiga kulturmelding for barn og unge. I denne kulturmeldinga kan vi mellom anna lese:

«Desse rettane og forpliktingane markerer at kultur er noko meir enn underhaldning, fritidssyslar og tidsfordriv: Kultur er livskvalitet og menneskeleg vekst. Kultur er danning og utdanning. Kultur er tilhøyrse og identitet. Kultur er å forstå oss sjølve og verda rundt oss. Kultur er moglegheita til å delta, til å bli inkludert, til å ytre seg, til å undre seg, ha det moro, til å stille spørsmål og til å utfalde seg estetisk og kreativt. Kultur er moglegheita til å kritisere, debattere og utvikle samfunnet i ein ny og betre retning. Med andre ord taler vi om grunnleggjande demokratiske verdiar.»²⁰¹

Denne kulturmeldinga trekkjer fram viktige aspekt ved kulturen sin verdi og meining hos menneske, og viser mellom anna til at aspekta kulturen kan bidra med dreiar seg om grunnleggjande demokratiske verdiar. I denne samanheng kan vi stille og undrande til kvifor

¹⁹⁹ Meld. St. 18 (2020-2021), Oppleve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge, (Kulturdepartementet), <https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/nno/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>.

²⁰⁰Meld. St. 8 (2018-2019), Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida, (Oslo: Kunnskapsdepartementet), <https://www.regjeringen.no/contentassets/9778c28ab1014b789bbb3de0e25e0d85/nno/pdfs/stm201820190008000dddpdfs.pdf>.

²⁰¹Meld. St. 18 (2020-2021).

skulesystemet stort sett er prega av nyliberalistisk nyttetenking, til trass for at kulturdepartementet peikar på slike viktige aspekt ved det å vere menneske.

Eit anna aspekt vi kan sjå når vi no er inne på skulepolitiske aspekt er lærarstillinga. Fleire av informantane nemner korleis mange lærarar på musikklinja gjerne er i kombinerte stillingar, både i skulen og til dømes kulturskulen eller anna frivillig musikkliv. Dan fortel om at dei på deira musikklinje forsøker å ha eit utval faste tilsette – for å sikre kvalitet på musikklinja. Han nemner vidare at mange av hovudinstrumentlærarane, særleg dei som ikkje underviser i piano og song (då dette er lærarar som trengs heile tida sidan dette er instrument alle elevar skal gjennom), har hovudarbeidsgivarar andre plassar enn på musikklinja.

Dan: Hovudkartet, dersom eg skal teikne [det] når deg gjeld undervisningsstillingar, så vel eg [nærmast bort] alle hovudinstrument[stillingar]. Det vil seie, eg kan ikkje ha lærarar som jobbar her på skulen, som har faste stillingar her, som underviser i hovudinstrument, fordi eg ikkje veit kven [som] søker. Det kan hende at eitt år så er det kanskje sju som har undervisning av lærarar som har faste stillingar her. Resten [...] har hovudarbeidsgivaren sin ein annan stad, og så har dei berre ein elev her. Det er vanleg på hovudinstrument då. Mens når det gjeld biinstrument, song eller piano, kan eg tilsetje [dei lærarane] her, på grunn av at eg alltid har bruk for dei. [...] Det er difor, av dei lærarane eg har her, [...] så er det iallfall seks lærarar som har større stillingar, frå hundre til seksti-sytti prosent. Og så har eg ein bråte av lærarar som har frå førti og nedover. Sant, og det må vere slik, på grunn av at eg også vil at lærarar skal.. at det skal vere ein forutsigbarheit når det gjeld stillingar her.

Denne problematikken er også med på å understreke spenningsforholdet mellom skulen og resten av kulturlivet. I kulturlivet finn vi gjerne eit større antal samordna stillingar enn i andre profesjonar.²⁰² Som Dan påpeikar, er det ikkje alltid bærekraftig for ein instrumentalpedagog å ha ei fast stilling på musikklinja, då det ikkje er klart kva hovudinstrument ein vil finne på musikklinja til ein kvar tid. Det gjer at musikkklærarar på musikklinja også er ein del av andre musikkpedagogiske diskursar enn berre musikklinja, og det er difor viktig å vere klar over korleis ulike musikkpedagogiske diskursar eller arenaer heng saman slik som drøfta i kapittel 2.1, samt korleis dei heng saman med overordna skule- og kulturpolitiske mål.

3.5 Oppsummering

I kapittel 2 var vi mellom anna inne på korleis ulike faktorar som formell versus uformell læring kan føre til ulike musikkfag. I dette kapittelet har vi undersøkt vidare ulike grunnar til at

²⁰² For ein meir omfattande diskusjon om samordna stillingar i kulturfeltet, sjå til dømes kapittel 5: «profesjonsforståelse hos en musikk lærer i samordnet stilling» hos Angelo, 75.

musikkfaget kan vere forskjellig frå skule til skule og frå lærar til lærar. Eg har i kapittelet drøfta fleire viktige aspekt ved musikkpedagogisk praksis, og argumenterer for at det er viktig å ha kjennskap, kunnskap og ha eit medvite forhold til slike aspekt til grunns for undervisninga.

I *delkapittel 3.1* fokuserte vi på ulike syn på og oppfatningar av musikkfaget, og korleis dette heng saman med læraren sitt fagsyn eller grunnsyn. Vi såg mellom anna døme frå informantane på korleis dei legg til rette for røyndomsnære og samfunnsorienterte oppgåver, og ulike måtar lærarar samarbeider i fag for å hindre at ein haldning og eitt syn gjennomsyrrer undervisninga. I *delkapittel 3.2* har vi diskutert ulike måtar å tenke om danning i skulen og i musikkfaget. Danningstenkinga vektlegg at vi må sjå eleven som heilskaplege menneske. Eit viktig punkt her er å ruste eleven med eit kritisk medvit til å ta i bruk kunnskap frå musikkfaget på eigne premissar elles i livet. Ved at lærarar har eit meir medvite forhold til at dei faktisk er forbilde for elevane, møter dei danningaspektet i skulen meir naturleg. Vi såg også korleis eksistensiell erfaring og estetisk verksemd som læringsform viser til unike sider ved danning som musikkfaget kan tilby. Informantane understreka av ein som lærar lærer bort så mykje meir enn det reint faglege, og at ein også har eit ansvar som lærar på slike mellommenneskelege plan. I *neste delkapittel* trakk eg fram ulike legitimeringsdebattar omkring musikkfaget. Ein interessant refleksjon her, er at vi idéhistorisk sett står i ein rik tradisjon når det gjeld legitimering av musikkfaget til tross for at musikkfaget stadig blir nedprioritert i skule og kulturliv. Ein viktig argumentasjon i denne delen er at dersom elevane blir medviten på kva rolle musikk kan spele i ulike samanhengar, vil dette medvitet dei har med seg frå musikklinja kunne påverke kva haldningar vi finn til musikkfaget i samfunnet elles. I *delkapittel 3.4* tar eg for meg sosiale aspekt, samt større skule- og kulturpolitiske aspekt, vi finn i samheng med musikklinja, for å sjå musikklinja i lys av vidare samfunnsmessige kontekstar. Sosiale aspekt på musikklinja som blei trekt fram var mellom anna fellesskap, og korleis musikkfaget kan ha eit fortrinn på dette planet då musikk kan sjåast på som eit relasjonsskapande fenomen. Vidare trakk eg fram ulike aspekt frå større skule- og kulturpolitiske aspekt. Her såg vi mellom anna at utdanningssystemet musikklinja er ein del av, er sterkt prega av instrumentalisme og mål-middeltenking. I denne samanhengen vert altså den viktigaste kunnskapen eller det mest verdifulle ved undervisninga vurdert etter bedriftsøkonomiske målsetjingar, noko vi har sett at ikkje er forenelig med det fulle potensialet til musikkfaget.

Avslutning: oppsummering og avsluttande kommentarar

«At the heart of teaching others is the moral imperative to care»

R. E. Allsup & E. Shieh i «*Social Justice and Music Education*»²⁰³

4.1 Oppsummering

I denne oppgåva har eg fokusert på musikklinja i vidaregåande opplæring, og drøfta ulike aspekt ved den musikkpedagogiske praksisen der. I kapittel 2 har vi mellom anna sett på korleis læreplanen som overordna styringsdokument set rammer for undervisninga. I denne samanheng såg vi også at det er viktig at lærarar har eit medvite forhold til læreplanen, både korleis læreplanen blir tolka og realisert i klasserommet og det faktum at ein læreplan alltid vektlegg visse verdiar ovanfor andre. Vidare har vi drøfta omgrepet læring, og sett på korleis ulike aspekt ved undervisningssituasjonen påverkar læringa. Å vere klar over dei ulike læringsteoriane og -stilane kan minne oss på at elevar lærer ulikt og at det er viktig å tilpasse opplæringa til kvar spesifikke kontekst. I kapittel 3 har vi retta fokuset mot korleis læraren sitt syn på musikk, menneske, samfunn og kultur, altså læraren sitt grunnsyn eller fagsyn, påverkar musikkundervisninga. Dette diskuterte vi også i samanheng med danningstenking og ulike måtar å legitimere musikkfaget på. Vidare i kapittelet har vi også kome inn på kritiske diskusjonar av skulesystemet, ved å mellom anna drøfte instrumentalisme og mål-middeltenking, og korleis desse aspekta påverkar musikkfaget. Avslutningsvis såg vi også at ein diskusjon om musikkpedagogisk verksemd står i eit spenningsforhold mellom skule- og kulturpolitiske aspekt.

I dette avslutningskapittelet vil eg kome tilbake til forskingsspørsmåla som blei introdusert i kapittel 1, og forsøke å «svare» på desse. Det overordna spørsmålet tok altså for seg kva det viktigaste ein skal lære på musikklinja er. Vi har i løpet av oppgåva i dei ulike diskusjonane sett at det ikkje nødvendigvis fins eit riktig svar på dette, og ulike oppfatningar, syn på, og måtar å legitimere faget på, vil påverke kva ein konkluderer med. Eg vil likevel samanfatte nokre poeng informantane har gjeve uttrykk for når det gjeld kva det viktigaste ein skal lære på musikklinja er. For det første har informantane understrekt at ein som lærar lærer bort så mykje meir enn fag, og at det er viktig å sjå menneska. Vidare har også informantane påpeika det faktum at *arbeidsdisiplin* også er noko av det viktigaste ein skal lære på musikklinja. Særleg med tanke på at musikklinja trass alt er eit krevjande program på

²⁰³ Allsup og Shieh, 48.

vidaregåande, og ikkje minst at det krev enormt mykje jobb om ein skal drive som til dømes utøvande muskar profesjonelt. Andre forskingsspørsmål eg stiler i kapittel 1 er kva som er den viktigaste kunnskapen og kva som blir vurdert som god/høg kvalitet når det er snakk om musikkpedagogisk verksemd. Også her er det vanskeleg å kome fram til eit klart svar, då det fins ulike forståingar for kva kunnskap og kvalitet er. I denne samanhengen har eg også argumentert for at kva læraren ser på som viktig kunnskap og god kvalitet, er avhengig av læraren sitt musikkssyn. Det er altså viktig å ta undervisningsval basert på etiske vurderingar så vel som estetiske, då musikk er eit kraftfullt verkemiddel når det gjeld å kommunisere følelsar og verdiar.

I samheng med dette, drøfta vi også i delkapittel 2.1 kven musikkundervisning og musikklinja skal vere for. Er det for ungdommar som skal bli muskarar? Er det for å få amatørmuskarar i samfunnet? Er det for alle? V. A. Howard stiller mellom anna spørsmålet «Must music education have an aim?». Når har drøftar dette skiljar han tydeleg mellom «music educator» og «music education». Det er sjølvsagt at ein musikk lærar må ha eit mål for undervisninga som vi til dømes ser i didaktikken.²⁰⁴ Musikkutdanning derimot, handlar ikkje nødvendigvis om å utdanne profesjonelle muskarar, men «it is in the business of enlightening the public about music's various facets and influences from many perspectives».²⁰⁵ Det er difor ikkje nødvendigvis like lett å ha eit klart og eintydig mål i musikkutdanning som heilskap. Aspekta og tilnærmingane eg har drøfta i løpet av oppgåva kan derimot fungere som eit grunnlag for finne ut kva som er viktig å sikte seg etter i musikkutdanning. Denne tankestraumen synes eg får fram viktige punkt når vi drøftar kva det viktigaste med musikkundervisning er.

Som nemnd i delkapittel 1.1 har noko av bakgrunnen for arbeidet med denne oppgåva vore eit ynskje om å finne ut korleis musikklinja påverkar kva haldningar til musikk vi finn i samfunnet som heilskap. Altså at det ein lærer i skulen, i dette tilfellet på musikklinja, påverkar kva allmennkunnskapen om musikk er. Dette gjeld ikkje nødvendigvis berre musikkunnskap som i ferdigheit i eit instrument, men også kunnskap om kva verdi musikk har hos enkeltindivid og i samfunn. Også her er det vanskeleg å kome med eit klart svar, då vi ser at det er mange ulike aspekt å trekkje inn i diskusjonen. Det er likevel interessant at vi idéhistorisk sett har ein rik tradisjon når det gjeld legitimering av musikk i danning og oppdragelse (jf. delkapittel 3.2 om danning), til trass for at det i dag verkar som musikkfaget heller står svakt med tanke på

²⁰⁴ Hanken og Johansen, kapittel 1.

²⁰⁵ V. A. Howard, "Must Music Education Have an Aim," i *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Red. Wayne D. Bowman og Ana Lucía Frega (New York: Oxford University Press, 2012), 259.

musikkfaget sin plass i skule og utdanningspolitiske debattar. Vi ser likevel at det er ei oppfatning at elevar frå musikklinja blir viktige brikkar i samfunnet etter ferdig løp, og at dei har med seg eit anna medvit rundt musikk – både når det gjeld musikkens vesen, eksistens og meining.

Eg har ikkje nødvendigvis fokusert på å finne klare svar på kva som er det viktigaste ein skal lære på musikklinja, eller kva som er bra eller dårleg med dagens musikkundervisning på musikklinja. Eg har derimot rørt ved viktige spørsmål knytt til utdanning innan musikk i vidaregåande opplæring i Noreg. I staden for å prøve å svare på kva som er bra eller dårleg med musikklinja, har eg drøfta musikklinja i lys av eit breitt utval av perspektiv, tilnærmingar, og teoriar knytt til musikkpedagogisk praksis. Intervjumateriale har blitt brukt for å kunne vise til eit par konkrete eksempel frå musikklinja, samt høyre tankar, haldningar og synspunkt frå nokon som sjølv er ein del av den musikkpedagogiske praksisen på musikklinja. Eg ynskjer vidare at denne oppgåva kan bidra til større diskusjonar om musikklinja som musikkpedagogisk verksemd, ved at eg viser til viktige tema og aspekt som påverkar kvardagen på musikklinja. Formålet med oppgåva er at den kan bli brukt som oppmuntring og inspirasjon for andre fagpersonar til å vidareføre den musikkvitskaplege og -pedagogiske diskusjonen om musikklinja – då eg ikkje forventar, eller har som hensikt, å kaste lys over alt som er å vite om emnet.

4.2 Avsluttande kommentarar

Dette er som nemnd ei oppgåve kor eg ikkje nødvendigvis forsøker å kome fram til eit klart resultat eller konklusjon, men der eg forsøker å vise ein konstruktiv debatt på området, og at desse debattane er viktige å ha for å sikre kvalitet i opplæring og utdanning. Til sjuande og sist så handlar det nettopp om barn og unge, og deira rett til opplæring og kultur.

I kvart kapittel har eg innleia med eit sitat. Dette er for å minne på at eg i denne oppgåva ynskjer å sette oppgåva inn i større diskusjonar og perspektiv omkring pedagogisk verksemd, og for å understreke at undervisning og utdanning ikkje skjer uavhengig av andre sfærar som til dømes politiske og ideologiske dimensjonar, og sosiale forhold som likestilling, demokrati og mangfald. Når det gjeld det første sitatet med at etnomusikologi «has the power to change music education», kan vi kome inn på andre teoriar og metodar for å studere musikk. Eg har ikkje fokusert på etnomusikologi i denne oppgåva, men etnomusikologi, med feltarbeid som metode, har opna heilt andre vegar, teoriar og metodar for å studere musikalsk struktur. I staden for å berre omfatte musikalsk form (slik som har vore framståande i musikkhistoria med til

dømes verkanalyse frå barokken eller klassisismen), kan også musikalsk struktur omfatte menneske og samfunnet. Vi kan med andre ord analysere musikalsk struktur også gjennom den konteksten musikken oppstår i. Det vil ikkje seie at etnomusikologi og feltarbeid er betre enn andre ting, men det har opna for å vise at det fins mange metodar og ulike måtar å studere musikalsk struktur på. På ei anna side kan ein sjølv sagt også kritisere etnomusikologi, og særleg den tidlegare komparative musikkvitenskapen for å romantisere og eksotifisere ikkje-vestlege kulturar, med til dømes omgrepet «others», dei andre.

Når ein undersøker eit tema som omhandlar samfunnet og menneske, vil alltid det politiske, kulturelle, og samfunnsmessige landskapet spele ei rolle. Musikk vil, fordi det er konstruert av menneske, alltid vere påverka av tid, rom, og stad. Eva Georgii-Hemming skriv mellom anna at «music is a personal matter in the sense that music is created, perceived, and experienced by humans. In schools, there are students with many and various, as well as a few, musical experiences».²⁰⁶ Det er difor viktig å vere klar over at forskning som har med menneske og samfunn å gjere, alltid vil vere påverka av kontekstar.

I oppgåva har eg stadig kome tilbake til diskusjonen om kunnskap og kvalitet på musikklinja. I den samheng kan vi også sjå på omgrepet «sanning». Når det er snakk om kultur og fenomen som er konstruert av menneske og menneskelege meiningar, vil det alltid vere fleire sett med sanningar eller kunnskapar, fordi fenomenet er menneskeleg tinga. I ein kultur eller hos eit menneske vil eitt sett med kunnskap vere sanninga, medan det i ein anna kontekst, i ein anna kultur, vil vere noko heilt anna som blir oppfatta som sanninga. På den måten kan vi seie at noko av det viktigaste ein bør lære generelt i livet, er at vi er medviten om at det narrative vi lærer og lever, berre er eit narrativ, og at dei reglane vi lever etter, kanskje ikkje er det same som andre gjer. I forhold til musikkfaget, er det viktig å vite at den musikalske erfaringa vi lærer og sitt inne med, ikkje nødvendigvis – og nesten aldri – er den same som hos nokon andre.

Sidan denne oppgåva er skriven i 2020-2021 er det ikkje til å unngå å nemne at ei krise som koronapandemien har inspirert oss til å reflektere over, og tenke nytt om, tilværet. I forhold til denne masteroppgåva, handlar det om å tenke nytt om musikken og musikkfaget sin «verdi» i samfunnet, men det kan også gjelde heile humaniora sin verdi i samfunnet. Humaniora har trass alt eit unikt perspektiv på sosiale, politiske og samfunnsmessige forhold, nettopp fordi desse forholda er prega av menneske, og sentralt for humaniora er nettopp «human action». På ein måte kan det verke som humaniora er i krise på den måten at vi som samfunn ikkje lenger

²⁰⁶ Eva Georgii-Hemming og Maria Westvall, "Music Education--A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden," *British Journal of Music Education* 27 (2010): 31.

er heilt sikre på kva vi treng humanistisk kunnskap til, særleg om vi til dømes ser for oss den kapitalistiske makteliten og det faktum at omtrent alt handlar om pengar og makt.²⁰⁷ Vi som er i humaniora og kunstfeltet, veit kor viktig humaniora og kunst kan vere i ulike problematikkar og debattar, så det som blir viktig er å kunne drøfte og sjå på *humaniora sine moglegheiter* på ein nyansert og kritisk måte, slik at kunnskapen faktisk kan bli brukt på sitt fulle potensiale.

Vi såg under bakgrunn for oppgåva at ein grunn til at eg valde akkurat dette prosjektet, er at eg sjølv følte at eg har mangla noko i mi eiga musikkopplæring. Vi har i løpet av oppgåva sett at det fins eit breitt utval av litteratur og forskning som nemner eksplisitt eller implisitt kor viktig det er å aktualisere musikkfaget. Kvifor har eg sjølv og andre medstudentar eg uformelt har prata med, då erfart det motsette? Dette viser kanskje at problematikken ikkje er eintydig og klar, men at det ligg fleire plassar. I teorien ser vi at aspekta eg drøftar i oppgåva er omfatta i pensum og i læreplanar, men i praksis er det eit meir nyansert og komplisert svar. Ikkje minst fordi det er mange faktorar som spelar inn. Slike faktorar kan vere musikk som det tvitydige fenomenet det er, strukturelle faktorar som ikkje er lett å legge merke til med mindre ein verkeleg ser på heilskapen, det faktum at musikk og musikkopplæring skjer av og for menneske, og at musikalsk meining først og fremst er eit subjektivt konstruert fenomen. Vi kan difor ikkje få eit svart-kvitt svar på spørsmåla eg tar for meg i denne oppgåva.

Eit anna viktig punkt å poengtere er at det er viktig for pedagogar å ha pedagogisk kunnskap. Verda er i stadig forandring, og vil skape nye forventningar til skulen og lærarar, så det er viktig å ha ein kunnskapshorisont som kan hjelpe lærarar å orientere seg i stadig skiftande pedagogiske trendar. Her er kanskje særleg dei kritiske perspektiva viktig, då dei rettar fokuset mot å sjå ting frå fleire sider, og ikkje nødvendigvis kjøre i same bane år etter år. Å vere lærar er på denne måten eit ansvarsfylt yrke, kor «du ikke bare [må] ha blick for det som skjer innenfor klasserommets vegger, men også ha kunnskap om den samfunnsmessige sammenhengen som skolen befinner seg i».²⁰⁸

Eg har i denne oppgåva argumentert for at det er viktig og nødvendig å ha ein dialog om musikkopplæring og skulesystem. Når det gjeld musikklinja er det naturlegvis viktig å drøfte opplæringa i lys av musikkpedagogisk verksemd, men også å kunne zoome ut og sjå det heilskaplege biletet rundt skulepolitiske prosessar. Musikklinja er ein del av det heilskaplege musikkopplæringssystemet i Noreg, og er difor gjensidig avhengig av grunnskulen, høgare

²⁰⁷ For utdypande diskusjonar om humaniora sin verdi i samfunnet, sjå Helge Jordheim og Tore Rem, *Hva skal vi med humaniora? Rapport om de humanistiske fagenes situasjon i Norge*, (Oslo: Fritt Ord, 2014), <https://frittord.no/attachments/4f6faac00675c7de72746a920f18885238244ce7/181-20200505133803520868.pdf>.

²⁰⁸ Imsen, *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*, 17.

utdanning, kulturskulen, og det profesjonelle og frivillige kulturlivet. Noko av det viktigaste vi kan lære av å drøfte slike problematikkar og diskusjonar, og som vi heile tida kjem tilbake til, er at det sjeldan er eit klart og objektivt «svar» på slike diskusjonar. Dette kjem godt til syne i boka *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*,²⁰⁹ at drøfting rundt slike tema alltid fortset å vere uferdige, fordi dei er i stadig endring av samfunnet og menneska rundt.

I Jon Helge Sætre og Geir Salvesen si bok *Allmenn musikkundervisning* kan vi mellom anna sjå at dei samanfattar boka ved å skrive at dei «i sum presenterer fag- og undervisningspraksiser som består av sentrale praktiske elementer, sentrale teori- og kunnskapselementer og sentrale verdi- og refleksjonselementer. Utfordringen for oss musikk lærere blir så å utvikle en god praksis gjennom refleksjon om praksis og refleksjon i praksis.»²¹⁰ Desse tre elementa – praksis, teori/kunnskap og verdi/refleksjon – viser på mange måtar tre viktige og sentrale element når det gjeld undervisning. Dersom ein er bevisst og reflektert over desse elementa, har ein eit godt grunnlag for å utvikle gode pedagogiske ferdigheiter.

Avslutningsvis vil eg låne Even Ruud sine konkluderande ord frå boka *Musikk og verdier* frå 1996, då desse kan vere like relevant i dag:

«En musikkplan, eller musikkpedagogikken som sådan, kan ikke bygge på et enkelt musikk-syn. Forskjellige musikk-syn avspeiler rådende verdier i forhold til menneskesyn og samfunns-syn ute i samfunnet. Alle musikk-syn peker på mulige representasjoner av musikk, [...] eller de vektlegger forskjellige former for praksis knyttet til bestemte sjangrer eller ulike musikalske funksjoner»²¹¹

²⁰⁹ Bjørnsrud og Nilsen.

²¹⁰ Sætre og Salvesen, 21.

²¹¹ Even Ruud, *Musikk og verdier : musikkpedagogiske essays* (Oslo: Universitetsforlaget, 1996).

Litteratur

- Abeles, Harold F. "The Historical Contexts of Music Education." Kap. 1 I *Critical issues in music education : contemporary theory and practice.* , redigert av Harold F. Abeles og Lori A. Custodero, 1-22. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Abrahams, Frank. "Musicing Paulo Freire. A Critical Pedagogy for Music Education." I *Critical Pedagogy: Where are we now?*, redigert av Peter McLaren og Joe L. Kincheloe. New York: Peter Lang Publishing, 2007.
- Allsup, Randall Everett, og Eric Shieh. "Social Justice and Music Education." *Music educators journal* 98, nr. 4 (2012): 47-51.
- Angelo, Elin. *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk : praksiser i musikkfeltet.* Bergen: Fagbokforl., 2014.
- Angelo, Elin, og Morten Sæther. *Eleven og musikken.* Oslo: Universitetsforl., 2017.
- Banks, James A. *An introduction to multicultural education.* 4th ed. Boston: Pearson, 2008.
- Benedict, Cathy. "Curriculum." I *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*, redigert av Lori A. Custodero og Harold F. Abeles, 143-66. Oxford: Oxford University press, 2010.
- Berge, Ola K., Elin Angelo, Mari T. Heian, og Anne Berit Emstad. "Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge." In *Telemarksrapport: NTNUN, Telemarksforskning*, 2019.
- Berger, Harris M. "Phenomenology and the Ethnography of Popular Music: Ethnomusicology at the Juncture of Cultural Studies and Folklore." Kap. 4 I *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, redigert av Gregory Barz og Timothy J. Cooley, 62-75. Oxford: Oxford University Press, Inc., 2008.
- Bjerke, Marte. "Bekymret for lavt nivå på elevene." Musikkultur, sist oppdatert 27. august 2015. <https://musikkultur.no/nyheter/bekymret-for-lavt-niva-pa-elevene-6.54.213379.a0cb57b827>.
- Bjørnsrud, Halvor, og Sven Nilsen. *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til.* 1. utgave. ed. Oslo: Gyldendal, 2021.
- Blacking, John. *How musical is man?* : University of Washington Press, 1974.
- Cross, Ian, Felicity Laurence, og Tal-Chen Rabinowitch. "Empathy and Creativity in Group Musical Practices. Towards A Concept of Empathic Creativity." I *The Oxford Handbook of Music Education*, redigert av Gary E. McPherson og Graham F. Welch. New York: Oxford University Press, 2012.
- Custodero, Lori A. "Meaning and Experience: The Musical Learner." Kap. 4 I *Critical issues in music education : contemporary theory and practice*, redigert av Lori A. Custodero og Harold F. Abeles, 61-86. Oxford: Oxford university press, 2010.
- Dunn, Rita, og Shirley A. Griggs. *Læringsstiler.* Oversatt av Jorun Buli-Holmberg og Tone Guldahl. Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research. Oslo: Universitetsforl., 2004.

- Egge, Karen Kleppe. "Strategisk læring i musikk. "Øving er... noe jeg burde gjort". En kvalitativ studie av musikkelevers forhold til egen øving." Masteroppgåve, Høgskolen i Innlandet, 2018.
- Eidsaa, Randi Margrethe. "Lytting." Kap. 11 I *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*, redigert av Jon Helge Sætre og Geir Salvesen, 181-98. Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2003.
- . *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. 6. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2012.
- Folkestad, Göran. "Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning." *British Journal of Music Education* 23, nr. 2 (2006): 135-45.
- Freire, Paulo. *De undertryktes pedagogikk*. Oversatt av Sissel Lie. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999.
- Georgii-Hemming, Eva, og Maria Westvall. "Music Education--A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden." [På English]. *British Journal of Music Education* 27 (Mar 2010 2021-02-11 2010): 21-33.
- . "Music Education: A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden." I *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*, redigert av Sidsel Karlsen og Eva Georgii-Hemming. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012.
- Giroux, Henry A. "Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy." I *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, redigert av Peter McLaren og Joe L. Kincheloe. New York: Peter Lang Publishing, 2007.
- Hanken, Ingrid Maria, og Geir Johansen. *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. utg. ed. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2013.
- Helland, Turid, Sølvi Lillejord, Terje Manger, og Thomas Nordahl. *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2. ed. Bergen: Fagbokforlaget, 2013.
- Hogstad, Kjetil Horn. "Dannelse." Store norske leksikon, sist oppdatert 20. januar 2021. <https://snl.no/dannelse>.
- Howard, V. A. "Must Music Education Have an Aim." Kap. 14 I *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, redigert av Wayne D. Bowman og Ana Lucía Frega, 249-62. New York: Oxford University Press, 2012.
- Imsen, Gunn. *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*. 5. ed. Oslo: Universitetsforl., 2014.
- . *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. 5. utg. ed. Oslo: Universitetsforl., 2016.
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen, og Per Arne Tuft. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. ed. Oslo: Abstrakt, 2010.
- Jordheim, Helge, og Tore Rem. *Hva skal vi med humaniora? Rapport om de humanistiske fagenes situasjon i Norge*. Oslo: Fritt Ord, 2014. <https://frittord.no/attachments/4f6faac00675c7de72746a920f18885238244ce7/181-20200505133803520868.pdf>.

- Jørgensen, Harald. *Sang og musikk : et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug, 1982.
- Kalsnes, Signe. "Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene - noen perspektiver på kunnskap." Kap. 4 I *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*, redigert av Jon Helge Sætre og Geir Salvesen, 54-72. Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Koelsch, Stefan. *Brain and Music*. Hoboken: Wiley, 2012.
- Kolaas, Solveig Salthammer. "Sang i skolen under sperregrensa?" *Ballade*, 4. okt 2017.
- Kulset, Nora B. *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget, 2018.
- . "Sang ute av skolen." 3. okt. 2017, lastet ned 15. des. <https://norabkulset.com/2017/10/03/sang-ute-av-skolen/>.
- Kunnskapsdepartementet. "Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket." (2017). https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.
- Liedutvalget. "Liedutvalget." lastet ned 13. mai <https://www.liedutvalget.no>.
- McLaren, Peter, og Joe L. Kincheloe, red. *Critical pedagogy: Where are we now?* Vol. 299, Counterpoints: studies in the postmodern theory of education. New York Peter Lang Publishing, 2007.
- McPherson, Gary E., og Andreas C. Lehmann. "Exceptional Musical Abilities: Musical Prodigies." I *The Oxford Handbook of Music Education*, redigert av Gary E. McPherson og Graham F. Welch, 31-50. New York: Oxford University Press, 2012.
- Meld. St. 8 (2018-2019). *Kulturens kraft. Kulturpolitikk for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9778c28ab1014b789bbb3de0e25e0d85/nn-no/pdfs/stm201820190008000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen - lære hele livet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 18 (2020-2021). *Opplæringsplanen 2020-2021 — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/nn-no/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>.
- Nielsen, Frede V. *Almen musikdidaktik*. 2. ed. København: Akademisk Forlag, 1998.
- Nietzsche, Friedrich. *Om våre dannelsesinstitusjoners fremtid*. Oversatt av Helge Jordheim. Oslo: Spartacus, 1995.
- Norsk kulturskoleråd. *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd, 2016.
- . *Rammeplan for kulturskolen. På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd, 2003.

- NOU 2018: 15. "Kvalifisert, forberedet og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring." (2018). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>.
- NOU 2019: 25. "Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring." (2019). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>.
- Olsen, Eiliv. "Musikkens rolle i dannelsessammenheng : et diskursivt perspektiv." I *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv.*, redigert av Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase, S.115-34. Bergen: Fagbokforl., cop. 2005, 2005.
- Reimer, Bennett. *A philosophy of music education: advancing the vision*. 3rd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 2003.
- Ruud, Even. "Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning." I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, redigert av Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken, 139-52. Oslo: NMH-publikasjoner, 1995.
- . *Musikk og verdier : musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- . "Musikkpedagogikk." 3. mars 2020, lastet ned 10. des 2020. frå: <https://snl.no/musikkpedagogikk>.
- . *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.
- Ræder, Karen. "«Musikklinja må legge bedre til rette for øving på instrumentet»." *Musikkultur.no*, sist oppdatert 20. mars 2018. <https://musikkultur.no/nyheter/musikklinja-ma-legge-bedre-til-rette-for-oving-pa-instrumentet-6.54.536077.4317f3a0ca>.
- Schackt, Jon. "Kultur." *Store norske leksikon*, sist oppdatert 20. september 2019, lastet ned 7. mai. <https://snl.no/kultur>.
- Skjærstad, Markus A. "Teknologi og undervisning. En intervjuundersøkelse av musikk læreres didaktiske bruk av digitale verktøy i undervisningsfaget *komposisjon* i videregående skole." Masteroppgåve, Universitetet i Oslo, 2014.
- Skjørten, Eldar, og Åshild Bergill Hagen. *Musikklærer'n*. Podcast audio. Fagfornyelsen, del 1 - gjest: Ingeborg Lunde Vestad [Audio Podcast Episode]. 7. september 2020. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/9-fagfornyelsen-del-1-gjest-ingeborg-lunde-vestad/id1479882199?i=1000490422284&l=nb>.
- Skårberg, Odd. "Musikalsk skoloring for framtiden – Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning." *Studia Musicologica Norvegica* 39, nr. 1 (2013): 93-114.
- Solbakken, Susanne Odijk. "Å verdsetje kultur er ein trena kapasitet. Om publikumsutvikling, inkludering og eigeninntening i Trondheim kammarmusikkfestival." Masteroppgåve, Norges teknisk-naturvitskaplege universitet, 2019.
- St. John, Patricia A. "The Learner in Community." I *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*, redigert av Lori A. Custodero og Harold F. Abeles. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Strandkleiv, Odd Ivar. *Læringsstiler og læringsstilkartlegging*. Oslo: Elevsiden DA, 2006. Lastet ned 7. april fra: <http://media1.elevsiden.no/2017/09/Læringsstiler-og-læringsstilkartlegging.pdf>.
- Strobelt, Michael. "Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?". *Journal for Research in Arts and Sports Education* 2, nr. 2 (06/27 2018).

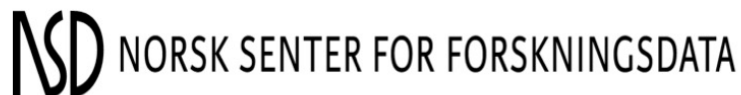
- Sætre, Jon Helge, og Geir Salvesen. *Allmenn musikkundervisning : perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Taetle, Laurie, og Robert Cutietta. "Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research." I *The new handbook of research on music teaching and learning*, redigert av Richard Colwell og Carol Richardson, 279-98: Oxford University Press, 2002.
- Teitelbaum, Benjamin R. *Lions of the North: Sounds of the New Nordic Radical Nationalism*. Oxford University Press, 2017.
- Tjora, Aksel Hagen. *Hva er fellesskap*. Hva er. Vol. 63, Oslo: Universitetsforl., 2018.
- . *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2017.
- Utdanningsdirektoratet. "Læreplan i lytting (MDD3-01)." (2006). <http://data.udir.no/kl06/MDD3-01.pdf>
- . "Læreplan i lytting (MDD03-03)." (2020). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD03-02.pdf?lang=nob>.
- . "Læreplan i musikk (MDD05-02)." (2020). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD05-02.pdf?lang=nob>.
- . "Læreplan i musikk, dans og drama (MDD01-02)." (2020). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD01-02.pdf?lang=nob>.
- Varkøy, Øivind. *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*. 3. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- . "La oss snakke om kvalitet. Et forsøk." I *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*, redigert av Siw Gråbræk Nielsen, Øivind Varkøy og Geir Johansen, 49-58. Oslo: NMH-publikasjoner, 2017.
- . *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2017.
- Ödman, Per Johan. "Hermeneutik som grund för musikkpedagogisk forskning." I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, redigert av Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken, 55-67. Oslo: NMH-publikasjoner, 1995.
- Øgrim, Tellef. "Ikke helt topp for laptop enda." Ballade.no, sist oppdatert 1. des 2016. <https://www.ballade.no/populaermusikk/ikke-helt-topp-for-laptop-enna/>.
- Østerberg, Dag, og Rudolf Terland Bjørnerem. *Musikkfeltet : en innføring i musikk sosiologi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2017.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2021, 15:09



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kva lærer ein eigentleg om på musikklinja? Og kva lærer ein ikkje? Om pensum på musikklinja i den vidaregåande skulen.

Referansenummer

460504

Registrert

25.09.2020 av Solveig Rivenes Lone - solveirl@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Richard Hilder, thomas.r.hilder@ntnu.no, tlf: 73559669

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Rivenes Lone, solveirl@stud.ntnu.no, tlf: 97477024

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.12.2021

Status

24.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

24.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

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

05.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantar

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Om pensum på musikklinja i den vidaregåande skulen”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å undersøke kva pensum på musikklinja inneheldt. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Dette er eit masterprosjekt i musikkvitenskap ved NTNU, kor eg ynskjer å forske på pensum på musikklinja i den vidaregåande skulen, ved å sjå på kva ein eigentleg lærer om og kva ein ikkje lærer. Dreiar det seg om den ‘tradisjonelle musikkvitenskapen’ med fokus på instrumentkunnskap, musikkteori og – analyse, eller inneheldt det også meir tverrfaglege disiplinar som til dømes seier oss noko om musikken sin historiske, sosiale, politiske, kulturelle, helsemessige og/eller økonomiske kontekst? Kva er det eigentleg nødvendig å lære om musikk på vidaregåande?

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Dette er eit masterprosjekt i musikkvitenskap ved NTNU. Innsamla data vil bli brukt til dette formålet. NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Grunna praktisk-organisatoriske årsaker, har eg vald å kontakte ei musikklinje i nærleiken av min studiestad. Du får spørsmål om å delta fordi du er tilsett ved denne musikklinja.

Kva inneber deltaking i prosjektet?

Vis du vel å delta i prosjektet, inneber det at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil vare i omlag 45 minutt, og bestå av eit par spørsmål som også vil vere opne for lengre diskusjonar om du skulle ynskje det. Spørsmåla vil handle om informantane sine tankar rundt pensum på musikklinja. Du er ikkje forplikta til å svare på spørsmål som du ikkje er komfortabel med, og du kan når som helst be om å avslutte intervjuet. Etter samtykke frå deg vil vi bruke bandopptakar medan vi snakkar saman, som seinare vil bli transkribert og anonymisert. Intervjusvara kan bli sitert i avhandlinga. Lydopptaket vil bli sletta innan prosjektslutt, seinast desember 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil berre vere eg og min rettleiar, Thomas Hilder, som har tilgang på datamaterialet. Materialet vil bli lagra og behandla trygt på mi datamaskin som berre eg har tilgang til. Opptaka blir transkribert og anonymisert, og eg vil gjere alt eg kan for at du ikkje kan bli kjent att i publikasjonen. Eg kan likevel ikkje love at folk som kjenner til musikklinja og veit at prosjektet går føre seg der, ikkje vil kunne identifisere deg ved at det til dømes kjem fram kva type kunnskap/fag du underviser i. Du kan også velje om du vil lese igjennom tekst som tar for seg datamaterialet før det blir publisert. Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2021, og blir seinast avslutta desember 2021. Lydopptaka og personopplysningar vil bli sletta då.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet vert avsluttar/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er seinast desember 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan verte identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Solveig Rivenes Lone på e-post (solveirl@stud.ntnu.no) eller tlf (974 77 024)
- Min rettleiar Thomas Hilder på e-post (thomas.r.hilder@ntnu.no) eller tlf (73 55 96 69)
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen på e-post (thomas.helgesen@ntnu.no) eller tlf (930 79 038)

Viss du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennleg helsing

Thomas R Hilder
Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Solveig Rivenes Lone
Student

Samtykke til å delta i prosjektet

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Samtykke

- Eg samtykker til å delta på intervju, kor sitat frå intervju kan bli brukt i publikasjon

Anonymitet

- Eg samtykker til at opplysningar om meg(kunnskap/fag eg underviser i) blir publisert slik at eg *kan* bli kjent att
- Eg ber om at alle opplysningar om meg(inkl. kunnskap/fag eg underviser i) blir anonymisert

Publikasjon

- Eg ber om å få lese tekst som inneheldt delar frå mitt intervju før det er publisert

Eg samtykkjer til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

