

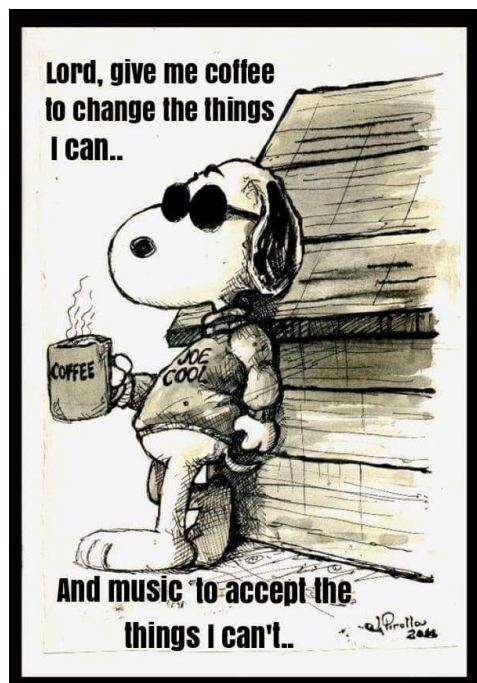
Liv Marit Finset

## Lærarens blikk på legitimering av musikkfaget

Ei kvalitativ studie av tre musikk lærarar sine argument for musikkfagets rolle og posisjon i ungdomsskulen

Masteroppgåve i Grunnskulelærarutdanning 5.-10. Musikkdidaktikk  
Rettleiar: Kathinka Hveem Johannessen

Mai 2023





Liv Marit Finset

# Lærarens blikk på legitimering av musikkfaget

Ei kvalitativ studie av tre musikk lærarar sine argument for musikkfagets rolle og posisjon i ungdomsskolen

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 5.-10. Musikkdidaktikk  
Rettleiar: Kathinka Hveem Johannessen  
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap  
Institutt for lærarutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd





# Samandrag

I denne oppgåva kikkar eg nærare på musikk lærarar sine opplevingar av, og erfaringar med musikkfaget i ungdomsskulen. Fokuset i oppgåva er på framstilling samt analyse av legitimeringsdebatten, kopla til datamaterialet frå intervju, ikring musikkfagets rolle og posisjon i skulen. Den overordna problemstillinga er:

*Kva legg musikk lærarar i ungdomsskulen vekt på i legitimeringa av musikkfaget?*

Gjennom kvalitative djubdeintervju med tre musikk lærarar med ei samla erfaring på over 40 år, gjev denne oppgåva eit viktig innblikk i kva utfordringar musikk lærarar står i. Eg finn at lærarane står i ein slags ideologisk spagat, der institusjonelle føringar ofte står på kant med kva lærarane argumenterer er verdien med musikkfaget, og kva dei meiner utgjør god praksis. Oppgåva illustrerer den ideologiske dragkampen mellom læraranes humanistiske elevsyn og institusjonens instrumentelle føringar.

Metodologisk har eg ved hjelp av SDI- metoden til Aksel Tjora utleidd kodegrupper som seinare blei kopla på filosofisk teori (Nielsen, 2010; Varkøy, 2007), idéhistorie (Varkøy, 2015) og teori om danning og subjektivering (Fauskevåg, 2022; Humboldt, 2000; Klafki, 2000).

Dette kodelaget opna opp for generering av to konsept som skildrar essensen av dei intervju lærarane sine argument. Det første konseptet «eksistensielle erfaringar som dørøpnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning» famnar ein grunnleggande argumentasjon nytta i korleis dei tre informantane legitimerer musikkfagets rolle i skulen. Det andre konseptet «ideologisk vurderingsparadoks» beskriv skvisen lærarane står i med tanke på å samkøyre det dei peikar på som god undervisningspraksis og dei tidvis rigide rammene for kva institusjonen skisserer opp som god vurderingspraksis.

# Abstract

In this study I look at musical educators' experiences of music education in secondary school. The focus lies on displaying and analysing the debate linked to the data from the interviews, over legitimacy for music as a subject, alongside its role and position in the Norwegian school system. The overarching thesis of this study is:

*What does music teachers in secondary school emphasize when legitimizing music education?*

Through qualitative in-depth interview with three educators with a cumulated experience of over 40 years, this study contributes with important insight into the challenges facing music educators. Especially regarding coordinating and merging of educative practice with evaluation practice. My findings show that the teachers find themselves in a form of ideological split, where institutional frames often mismatch with what the teachers argue is the value of musical education, and what, according to them, is considered good practice. The study illustrates the ideological battle between the humanist approach the interviewed teachers hold, and the instrumental conditioning held within the institutional frames of the school system.

Methodologically I have used the SDI-method of Aksel Tjora to derive groups of codes that later was connected to philosophical theory (Nielsen, 2010; Varkøy, 2007), intellectual history (Varkøy, 2015) and theories about all-round development and subjectivation (Fauskevåg, 2022; Humboldt, 2000; Klafki, 2000). This coding work allowed me to generate two concepts that encapsulate the essence of the teachers' arguments. The first concept «existential experiences as a point of departure for a more subjectivation music education» covers one of the fundamental arguments used among the three informants to legitimize the role of music education in school. The second concept «the ideological evaluation paradox» describes the difficulties facing the teachers when it comes to reckoning with what they consider to be good educative practices with the somewhat rigid institutional framework that informs and puts limits to their evaluation practices.

# Forord

Takk til musikkklassen for å ha vore eit trygt, sterkt og varmt fellesskap gjennom heile studiet! Og til alle lærarane på kunstfagseksjonen, og min vegleiar Kathinka, for gode opplevingar med musikkfaget.

Takk til Aleksander, Andrea, Nova og Mia for nødvendige støtte, avbrekk, realitetsorientering, for å vere sjølvutnemnte klagemurar for frustrasjon og tidvis sinne. Det skal bli betre no.

Ei spesiell takk til storesøster Siv Eli for det som må kallas livbergande hjelp på eit kritisk, men akkurat ikkje for seint tidspunkt. Utan deg hadde ikkje denne oppgåva blitt levert til fristen.



# OBJ Innhald

Samandrag .....	v
Abstract .....	vi
Forord .....	vii
Figurar .....	xi
Tabellar .....	xi
Forkortingar .....	xi
1 Innleiing .....	1
1.1 Aktualisering av tema .....	1
1.2 Tidlegare forskning.....	2
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	3
2 Teori .....	4
2.1 Ideologisk og historisk oppbygging av legitimitetstenking i musikk .....	4
2.1.1 Legitimitetstenking .....	4
2.1.2 Musikkfilosofisk posisjonering .....	7
2.1.3 Menneskesyn.....	8
2.1.4 Nyliberalisme.....	9
2.2 Eksistensielle erfaringar .....	9
2.3 Danning .....	11
2.3.1 Subjektivisering .....	11
3 Metodologi og posisjonering .....	13
3.1 Forklaring og organisering av kapitelet.....	13
3.2 Metodologi .....	13
3.3 Epistemologisk posisjonering .....	14
3.4 Vitskapsteoretisk posisjonering .....	14
4 Forskingsdesign og analysemodell.....	16
4.1 Introduksjon til kapitelet .....	16
4.2 Forforståing.....	16
4.3 Presentasjon av forskingsdesign.....	16
4.4 Generering av datamateriale.....	17
4.4.1 Kvalitative intervju .....	17
4.4.2 Utval .....	17
4.5 Analyseprosessen.....	17
4.5.1 Innsamling av empiri, datatest og transkripsjon.....	20

4.5.2	Empirinær koding og kodetest .....	20
4.5.3	Kodegruppering og grupperingstest .....	21
4.5.4	Konseptutvikling og konsepttest.....	21
4.5.5	Teorisering og teoritest .....	21
4.6	Etiske betraktningar .....	23
4.6.1	Validitet og reliabilitet .....	24
5	Presentasjon av informantar teoretisk innramming av funn .....	26
5.1	Presentasjon av dei tre informantane .....	26
5.2	Teoretisk innramming av funn .....	27
5.3	Legitimering av musikk .....	27
5.3.1	Musikk som erkjenningsmiddel .....	27
5.3.2	Musikk som dannelsingsmiddel .....	28
5.3.3	Musikk som uttrykksmiddel .....	28
5.3.4	Musikkens konkrete nyttefunksjonar for ulike føremål.....	28
6	Analyse .....	30
6.1.1	Eksistensielle erfaringar som døropnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning .....	30
6.1.2	Ideologisk vurderingsparadoks.....	31
6.1.3	Samafatting .....	32
7	Drøfting .....	33
7.1	Korleis legitimerer lærarar musikkfaget si rolle i skulens danning- og utdanningsoppdrag?.....	33
7.2	Korleis samsvarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningne i skulen? .....	34
8	Avslutning.....	37
8.1	Konklusjon .....	37
8.2	Svakheiter ved oppgåva .....	38
8.3	Implikasjonar og framtidig forskning .....	38
	Referanseliste .....	39
	Vedlegg .....	42

## Figurar

Figur 1: Mitt SDI-forløp .....	19
--------------------------------	----

## Tabellar

Tabell 1: Døme frå utvikling av konsept 1 .....	22
---	----

Tabell 2: Døme på utvikling av konsept 2 .....	23
--	----

## Forkortingar

LK 20  
LK06  
SDI  
PISA  
GT

Kunnskapsløftet 2020  
Kunnskapsløftet 2006  
Stegvis deduktiv-induksjon  
Programme for International Student Assessment  
Grounded Theory

# 1 Innleiing

## 1.1 Aktualisering av tema

Musikkfaget er eit lite fag som kontinuerleg må kjempe for sin plass i skulen. Frå musikk kom inn i skulen har faget blitt mindre og mindre, og i dag er musikkfaget saman med mat og helse det minste faget med tanke på timetal (Kunnskapsdepartementet, 2022). Som komande musikk lærar opplever eg å få spørsmål som: «men kva er eigentleg vitsen med musikk?» eller «kvifor kan vi ikkje berre byte ut musikk med meir matte, gym eller eit anna nyttig fag?» Etter fem år på lærarutdanninga har ein også fått ein del erfaring frå praksisfeltet, og mi oppfatning er at musikkfaget har ein tendens til å bli nedprioritert i ulike samanhengar.

Eit hyppig diskutert tema oppgjennom studieløpet på lærarutdanninga er musikkens eigenverdi, musikkens verdi i skulen og kvifor vi har musikk i skulen. Vi har førebudd oss på den nyliberalistiske argumentasjonsbølga vi ventar å møte i arbeidslivet. Om viktigeita av talfesting av prestasjonar og konkurransedyktig kompetanseutvikling. Det er sjeldan ein høyrer ein debatt der det blir argumentert for at det er for mykje fokus på matematikk, realfag og språk. Det er allment akseptert at desse faga skal prioriterast og at dei er «viktigare» enn resten. Denne tendensen, som byggjer opp under enkelte fag i skulen vil samstundes, over tid, kunne bidra til at dei andre faga treng større grad av legitimering for å vere konkurransedyktige. Desse andre faga vil då ofte vere praktisk-estetiske fag som dømesvis musikk. Derfor har tematikken, etter mykje om og men, endt med å dreie seg rundt denne legitimeringsproblematikken. Nettopp for å bidra til å jamne ut denne vektinga av ikkje-estetiske fag som viktigare og meir naturleg legitimert i skuledebatten.

I ein Student-talk som vart heldt i regi av Noregs Musikkhøgskule i 2021 blir legitimeringsdebatten teke opp som tema. I debatten opnar student Susanna Yttri Solsrud debatten og problematiserer legitimering av musikk i samfunnet:

«Innanfor kunst og kultur kan det vere utfordrande å eksplisitt setja ord på dette her. Vi som utøvarar går ofte med ei djup implisitt forståing av viktigeita av musikk, men som kanskje ikkje alltid er verbalisert» (Norges musikkhøgskole NMH, 2021, 1:30).

Denne masteroppgåva er eit forsøk på å få lærarar til å nettopp verbalisere denne viktigeita, og er dermed eit bidrag som svarar ut Solsrud si etterlysing. Kultursosiolog ved NMH Sigrd Røyssing argumenterer seinare i debatten for at det er viktig at dei som driv med kunst og kultur snakkar om legitimering og at det bidreg til å styrke den beredskapen som trengst for å styrke den rolla kunst og kultur har i samfunnet (Student-talk, 2021, 4:44). Dette er altså ein levande debatt som aktualiserer tematikken i denne oppgåva, for som Røyssing seier «Vi må ha fleire ord å bruke, meir språk å fylle inn i samfunnsdebatten med. Slik at alle ser musikkens verdi» (Norges musikkhøgskole NMH, 2021, 5:25). Det er viktig at vi som skal bli musikk lærarar tek legitimering av musikkfaget på alvor, for det er vi som skal ut og møte denne «manglande beredskapen» som Røyssing snakkar om. Vi må også vidareføre og levandegjere debatten og slik bidra til å utvikle språket og argumenta for kvifor musikk er viktig i skulen. Som Hanken og Johansen vektlegg: «Ein må ha eit syn på verdien av og meininga med det ein driv med. Dette gjeld både den enkelte musikkpedagog og yrkesgruppa som heilskap» (2016, s.166).



I overordna del av læreplana står det at «Skulen har både eit danningsoppdrag og eit utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Fauskevåg (2022) argumenterer for at skulens danningsmandat er for vagt formulert og at skilnaden mellom danning og kompetanse ikkje blir fanga opp av den nye læreplana [LK20]. Læreplana er eit av skulens viktigaste styringsdokument og ein kan då spørja seg, i lys av Fauskevåg sine argument, om skulen er rusta til å verne opp danningsoppdraget den har? Det lova korleis et som LK20 skulle koma med, om korleis danning skjer, vart ikkje besvart ifølge Fauskevåg (2022). Denne oppgåva søker mellom anna å undersøke nettopp korleis denne problematikken vert synleggjort frå perspektivet til tre musikk lærarar i ungdomsskulen. Det kan forhåpentlegvis vere eit bidrag til debatten og ei eksemplifisering av noko av problematikken Fauskevåg peikar på med den nye læreplana.

### Problemstilling:

*Kva legg musikk lærarar i ungdomsskulen vekt på i legitimeringa av musikkfaget?*

Problemstillinga operasjonaliserast gjennom to forskingsspørsmål:

- Korleis samsvarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningane i skulen?
- Korleis legitimerer lærarar musikkfaget sin rolle i skulens danning- og utdanningsoppdrag?

Sjølv om forskarspørsmål 1 kan antyde ei komparativ analyse, handlar det i denne oppgåva meir om å peike på sentrale ideologiske element som spelar inn på ein lærars praksis.

Problemstillinga belyst gjennom bruk av filosofisk teori (Nielsen, 2010; Varkøy, 2007), idéhistorie (Varkøy, 2015) og teori om danning og subjektivering (Fauskevåg, 2022; Humboldt, 2000; Klafki, 2000).

## **1.2 Tidlegare forskning**

Som Varkøy problematiserer i boka *Hvorfor musikk* er legitimeringstenking lite diskutert og vektlagt i norsk eller skandinavisk forskning og litteratur (Øivind, 2015, s.94). Kalsnes (2017) har skrevet om musikkfagets historiske rolle og posisjon i norsk skule og argumenterer for at skulen som moderne institusjon ikkje realiserer det potensialet som ligg i dei estetiske faga som mellom anna musikk (s.179).

I forbindelse med kartlegginga av kva for forskning som hadde blitt gjort på feltet tidlegare, kom eg over masteroppgåva *Legitimering av musikkfaget i framtidens lærarutdanning* (Storebråten, 2017). Her har eg mellom anna henta teoretisk inspirasjon, og det må nemnast at vegleiaren for denne oppgåva, Øyvind Varkøy, har hatt mykje å seie for det teoretiske grunnlaget og mi eiga forståing av legitimering av musikk. Hovudfokuset og utvalet i Storebråten si masteroppgåve er på lærarstudentar og lærarutdannarar. Storebråten foreslår som potensiale for vidare arbeid at ein kan ta denne prosessen ut frå lærarskulen og ut i skulen og dømesvis sjå det opp mot fagfornyinga, som endå ikkje hadde tredd i kraft når denne masteroppgåva vart skriven. Han foreslår også å kartleggje kva fagpersonar i skulen vektlegg som kjerneelement og kva som trekkjast fram som viktig, i og med musikkfaget og kome inn på legitimeringsproblematikken frå den kanten (s.110). Mitt masterprosjekt kan sjåast som ei vidareutvikling av arbeidet til Storebråten og kan kanskje bidra til å belyse fleire delar av legitimeringsdebatten.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

I Kapittel 1 har eg teke føre meg aktualisering av forskinga. Her presenterast også problemstilling og forskarspørsmåla samt tidlegare forskning. Kapittel 2 dreier seg om den teoretiske innramminga av oppgåva. I kapittelet byrjar eg med å gjere greie for det ideologiske bakteppet, før eg forklarar korleis omgrepa eksistensiell erfaring og danning blir nytta i oppgåva. I Kapittel 3 blir det metodologiske arbeidet lagt fram og posisjoneringa mi i forskinga, både epistemologisk og vitskapleg, blir presentert og problematisert. Kapittel 4 handlar om forskingsdesignet og analyseprosessen.

Kapittel 5 startar med ein presentasjon av deltakarane i studien før den teoretiske innramminga av funna blir lagt fram. I Kapittel 6 blir analysa og konseptta som vart utvikla i analyseprosessen gjort greie for. I kapittel 7 har eg drøfta resultatata frå intervjua opp mot teorien og prøvd å gje svar på forskarspørsmåla. Sist kjem avslutninga i kapittel 8. Her prøvar eg å samle trådane og gjere greie for kva denne oppgåva har bidrege med.

## 2 Teori

Dette kapitelet kjem først til å gjere greie for ein del sentrale omgrep. Desse omgrepa dannar dei teoretiske rammene for oppgåva og søker å klargjere kva eg legg i omgrepa seinare i oppgåva.

Ein profil som har vore spesielt viktig i utarbeidinga av det teoretiske rammeverket for denne oppgåva er musikkpedagog og filosof Øivind Varkøy. Han har skrevet mange artiklar og kapittel i lærebøker om tema som er relevant for denne oppgåva. Tema han har vektlagt i sitt verke er legitimering av musikk, musikkfaget som romskapande for eksistensielle erfaringar og korleis tidas ideologiske strøymingar påverkar korleis musikkfaget blir sett på og gjeve verdi politisk, som samfunnsmessig. Eg kjem til å trekkje inn fleire perspektiv på dei ulike hovudområda i teorien, men det er viktig å avklare korleis Varkøy sine tankar og prioriteringar har vore med å forma retninga eg har valt å gå og dei brillene eg har på i mi forskning.

### 2.1 Ideologisk og historisk oppbygging av legitimitetstenking i musikk

Kva betyr det eigentleg å legitimere noko? Det er eit sentralt spørsmål å avklare i dette prosjektet. I denne oppgåva forståast omgrepet, i tråd med Hanken og Johansen si forståing, som argument for korleis musikkpedagogisk verksemd blir rettferdiggjort og grunngeve og kva for tyding det har for samfunn og opplæring (Hanken & Johansen, 2016, s.165). Når vi no skal ta begi oss inn i legitimeringsdebatten er det viktig å gjere nokre avgrensingar for best å kunne svare på problemstillinga: *Kva legg musikk lærarar i ungdomsskulen vekt på i legitimeringa av musikkfaget?*

For å diskutere legitimering av musikkfaget i skulen er det ein del relevante aspekt ein må gjere greie for ifølgje både Varkøy (2015) og Hanken og Johansen (2016). Mellom anna heng legitimering tett saman med musikkpedagogisk filosofi, musikkfilosofisk posisjonering, pedagogisk-filosofisk posisjonering og menneskesyn. Dette kan vere noko forvirrande og overlappande omgrep, men eg skal prøve å gje ei beskriving av kva eg legg i omgrepa og korleis dei er relevant for mi forskning.

Musikkpedagogisk filosofi handlar om kva for grunntankar ein musikk lærar gjer seg og haldningane ein har til sitt musikalske verke og kva for verdier og hensikt det har (Hanken & Johansen, 2016, s.165). Varkøy skriv om betydninga av musikk læraren si bevisstheit kring eigne haldningar og forståingar av musikk og musikalske erfaringar (2010, s.26). Som nemnt i innleiinga er musikk læraren ein av dei viktigaste enkeltfaktorane i musikkfaget i skulen. Læraren er bindeleddet, tolkaren av kompetansemål og formidlar av fagets essens. Kva denne essensen er avheng av dei nemnte filosofiske, pedagogiske og menneskelege posisjoneringane ein har (Hanken & Johansen, 2016, s.54).

#### 2.1.1 Legitimitetstenking

Hanken og Johansen (2016) har presentert eit forslag der ein deler inn legitimitetstenkinga i grunningar for musikken i kulturarven, i individet og i samfunnet. Poulsen legg vekt på dei fire elementa; forming av allsidig personlegdom, framvekst av nye intellektuelle forforståingar, behersking av kunstnariske uttrykksformer som gjev rom for

sjølvuttrykking og auka følsomhet for andre og estetiske fag som potensielt nødvendig samfunnskritikk (Varkøy, 2015, s.96). Eg har i denne oppgåva valt å fokusere på Varkøy sine fire kategoriar av legitimitetstenking. Varkøy er ein av dei fremste profilane når det kjem til legitimeringstenking i norsk kontekst (s.110). Han har skriva mange bøker og artiklar om temaet eg nyttar i oppgåva for å belyse problemstillinga. Han har foreslått denne inndelinga av argument for musikkens hensikt og verdi i musikkopdragelse og -undervisning:

1. Musikk som erkjenningssmiddel
2. Musikk som danningssmiddel
3. Musikk som uttrykksmiddel
4. Musikkens konkrete nyttefunksjonar for ulike føremål

Det er fleire grunnar til at eg har valt å bruke Varkøy sine kategoriar i denne oppgåva. For det første er det legitimitetskategoriar som er utarbeida basert på den idéhistoriske og filosofiske utviklinga til tenkinga rundt musikk og musikkens rolle i samfunnet. Det er relevant fordi den historiske rolla musikken har hatt i samfunnet på mange måtar er viktig for korleis vi tenkjer om og verdsett musikk i dag. For det andre meiner eg Varkøy sine ulike roller innanfor det musikkpedagogiske feltet i norsk kontekst, der han har jobba 10 år som musikk lærar på ungdomsskulen og deretter blitt professor i musikkvitenskap, gjev hans publikasjonar og tenking rundt musikkfilosofiske problemstillingar troverdigheit og styrke. Han forklarar sjølv også at dette er ein legitimeringsmodell som er tilpassa oppseding og undervisning (Varkøy, 2015, s.110), som er eit anna argument for kvifor den passar godt som rammeverk for kategorisering i denne oppgåva grunna den pedagogiske konteksten.

Dei fire kategoriane til Varkøy blir viktige i den vidare struktureringa av oppgåva og eg kjem no til å gå litt meir i djubda på kvar av kategoriane. Under kjem altså mine tolkingar, hjulpet av Varkøy sine refleksjonar/definisjonar, av kva kategoriane betyr i denne oppgåva. Eg vil også trekkje inn og kombinere inndelingane med idéar og teori frå andre sentrale profilar innanfor legitimeringstenkinga.

### **1. Musikk som erkjenningssmiddel**

Denne kategorien dreier seg om musikkens funksjon i erkjenninga av verda og samfunnet ein lev i. Kva for erkjenning det er snakk om kan variere, men det kan vere å erkjenne egne eller andre sine kjensler, sin eigen musikalitet, eller spørsmål knytt til livet og døden (Varkøy, 2015).

Oppgjennom tidene har musikk som erkjenningssmiddel vore viktig, og meiningsinnhaldet har utvikla seg gjennom tida, men ein kan framleis kjenne att dei mest grunnleggjande idéane om musikk som erkjenningssmiddel frå antikkens tid. Det handlar, som då, i grove trekk om synet på musikk som noko som kan gje ein forståing og innsikt i livet og dei djupare spørsmåla i tilværet (Varkøy, 2017). Innan denne tenkinga er det mange ulike tolkingar av korleis ein erkjenner gjennom musikk. Det sentrale å ta med seg vidare i denne oppgåva er å framheve viktigheita av at musikk lærarar er bevisst på mangfaldet i denne dimensjonen. Varkøy skriv at lærarar som ikkje anerkjenner musikkens mangfaldige erkjenningssfunksjonar «står i fare for å svekke sitt eget fag fordi hun/han har en for snever legitimering av sin egen virksomhet» (Varkøy, 2017, s.45-46). Dette forståast som eit argument for viktigheita av at dei som driv med musikkpedagogisk praksis har eit ansvar for å vere opplyste og bevisste på den praksisen dei driv og dei argumenta dei har for nemnte praksis.

I dette mangfoldige omgrepet ligg mellom anna tekst i musikk som veg til erkjenning og også dei kroppslege opplevingane av det å spele eit instrument eller lytte til musikk. Dette er ei meir moderne forståing av erkjenning då den klassiske er sterkare knytt til den musikalske forma og dens harmonering med det menneskelege sinnet (Varkøy, 2017). Generelt er oppleving av musikk ein viktig faktor i *musikk som erkjenning*.

Bennett Reimer har hatt mykje å seie for utviklinga av musikkpedagogikken i amerikansk kontekst og har generelt vore viktig i forminga av den musikalske legitimitetstenkinga. Han reagerte på den sterke posisjonen *praktisk-nytte-tenkinga* kring musikk har, både i samfunnsdebatten og i den pedagogiske debatten. Han skreiv mellom anna: «Sidan auka sjølvvinnings- og menneskekunnskap betraktast som musikkens unike oppdragelses- og undervisningssamanheng, og det dessutan blir sett på som ein nødvendig bestanddel i ei heilskapleg menneskeleg utvikling, blir dette då også vurdert som ei uovertruffen og genuin legitimering av musikkfaget i utdanninga» (Varkøy, 2015, s.82). Her forstår eg Reimer slik at musikkfaget har ein særskilt evne til å leggje til rette for denne erkjenninga og innsikta i seg sjølv og andre og at ein derfor må utnytte dette unike potensialet i musikkpedagogikken. Han tematiserer også i sitatet element som er viktig for den andre legitimeringskategorien: *musikk som dannelsingsmiddel* så beskrivinga held fram i avsnittet under.

## **2. Musikk som dannelsingsmiddel**

Sjølvvinnings- og heilskapleg menneskeleg utvikling er element som gjev gjenklang i *musikk som dannelsingsmiddel* i tillegg til erkjenningsskategorien. Denne kategorien omfattar argument for musikkens dannende funksjon og har med det moralske implikasjonar. Dei som legitimerer musikken som dannelsingsmiddel er opptekne av dei sosialt oppdragande funksjonane musikkutdanning har. Varkøy (2015) trekkjer linjer til Platon sine idéar om den etisk formande krafta i musikken som opphavet til denne kategorien. Som anna tenking har også denne tenkinga utvikla seg gjennom tidene, men grunnlaget for musikkens dannende funksjon finn ein altså her.

Her finn ein argument for musikken som samlande og fellesskapsutviklande. Det er fokus på musikkens rolle i skaping og oppretthalding av sosiale relasjonar mellom menneske. Didaktisk er ikkje denne kategorien like knytt til opplevingsdimensjonen som erkjenning var, men det betyr ikkje at den er utelukka. Å oppleve musikk saman kan i største grad føre til danning slik det er definert her, men det er på litt andre premiss enn i erkjenningsskategorien. Der handlar det meir opp den individuelle erkjenninga, i form av innsikt og forståing, opplevinga kan gje, medan her handlar det meir om korleis opplevinga sitt potensiale til å føre til danning, eksempelvis i form av å redusere motsetnader og styrke relasjonar. Dale skriv om korleis den dannende funksjonen til musikk er kopla til ein moderne kunnskapsskule med fokus på estetisk oppseding (Varkøy, 2015). Denne moderne kunnskapsskulen med estetiske oppseding kan ein med Dales ord kople til korleis musikkundervisninga burde ha ein utviklande funksjon der den kunstnariske kompetansen og den moderne identitetsdanninga er i fokus (Varkøy, 2015).

Desse to første kategoriane, musikk som erkjenning og danning, går på mennesket si personlege utvikling og individets møte med samfunnet, sine medborgarar, den kulturelle røynda dei befinn seg i og andre eksistensielle møtepunkt (Varkøy, 2015, s.111). Ein kan også plassere Reimers tankar om kva for verdi musikk har og burde ha i begge desse kategoriane.

### 3. Musikk som uttrykksmiddel

I dette argumentet for musikk ligg det menneskelege behovet for å uttrykkje seg i og gjennom musikk (Varkøy, 2015, s.111). Her kan vi kjenne att mykje av Bjørkvold sine tankar om «det musiske mennesket» i barnets naturlege trekning mot leik og læring og at dei gjennom musikalske uttrykk heile tida skapar nye rom for utfolding. *Musikk som uttrykksmiddel* artar seg på ulike måtar i praksis. Det kan vere gjennom leik, song, dans, tekst eller speling. Sentralt i dette legitimeringsargumentet står barnets aktivitet og evne til sjølvuttrykk. Bjørkvold argumenterer for at barnets naturlege anlegg for kreativitet, musikalitet og utforsking av musikken blir undertrykt til fordel for ei meir distansert, fornuftsbasert organisert tilnærming til musikk (Varkøy, 2015, 98). I perspektivet til Bjørkvold ligg det ei motvilje mot danning- kultivering- og formingsaspektet. Slik eg nyttar omgrepet vidare i oppgåva, forstår eg *musikk som uttrykksmiddel* som del av ein danning- og subjektiveringsprosess. Gjennom uttrykket skapar og formar individet seg sjølv idet uttrykket møter verda og verda reagerer på det. Det er ikkje nødvendigvis ei motsetning til Bjørkvold då konteksten han skriv i er institusjonens forming og kultivering, ikkje individets sjølvutvikling.

### 4. Musikkens konkrete nyttefunksjonar for ulike føremål

Denne kategorien er ganske vid og famnar dei utanom-musikalske ringverkingane musikk har som blir brukt for å legitimere musikk i skulen. Det vere seg argument for at undervisning i musikk gjer at ein presterer betre i andre fag, eller at ein opparbeidar og utviklar andre evner som har positive pedagogiske konsekvensar som sosiale dugleikar eller auka konsentrasjonsevne eller uthaldenhet (Varkøy, 2015, s.111). Historisk sett var musikkfaget eit songfag som hadde innlæring av den kristne bodskapen som funksjon. I dag finn vi ikkje dette kristendogmatiske fokuset i norsk skule, men i ein del andre kulturar kan ein finne trekk frå dette. Denne kategorien har ein tilnærma rein heteronomiestetisk argumentasjonsstil som ser på musikken berre som middel til å oppnå andre mål. Musikkens eigenverdi er ikkje tilstades i denne legitimeringa av musikk.

Eit viktig poeng med kategoriseringa av argument for musikk er å bruke den som det er tenkt frå forfatternen si side. Dette blir mellom anna eksemplifisert i skjeringa mellom erkjening og danning over. Det er altså ikkje vasstette skott mellom kategoriane, og ein kan ofte finne argument som ein kan kjenne att i fleire kategoriar. Det sentrale er at ein kan kartleggje kvar hovudvekta av argument ligg, ifølge Varkøy (2015). Når eg skal nytte desse kategoriane for å svare på problemstillinga handlar det om å få innblikk i kva for type legitimering erfarne musikklærarar nyttar når dei grunngjev praksis og forklarar sine tankar om musikkfaget. Slik kan ein utvikle ei forståing om kva som er dei mest framtrêdande kategoriane og ein kan problematisere dette vidare. Å sjå lærarane sine argument opp mot den nye læreplana sine formuleringar og intensjonar som igjen har sine underleggjande musikkpedagogiske og filosofiske utgangspunkt er også interessant.

#### 2.1.2 Musikkfilosofisk posisjonering

Musikkfilosofisk posisjonering går på tenking kring kva musikk er. Musikkens natur og hensikt (Varkøy, 2023). Her er det naturleg å kome inn på om ein tenkjer på musikk som autonomestetisk eller heteronomiestetisk, altså om musikken sitt bodskap og meining er musikken i seg sjølv[autonom posisjonering] eller om musikken ansjåast til å peike ut-over seg sjølv mot noko ikkje-musikalsk[heteronom posisjonering] (Varkøy, 2015, s.74). Dit eg tolkar det kan eksempel på ei autonom musikkfilosofisk posisjonering vere at ein

ser på musikken og den musikalske opplevinga som endestoppen for nytta. Det er her meininga skjer og opplevinga og musikken tener ikkje noko anna føremål. På den andre sida, vil eit døme på ei heteronom musikkfilosofisk posisjonering gå ut på at musikken og den musikalske opplevinga ikkje er endestoppen, men musikken er eit middel til å oppnå andre mål. Desse to omgrepa har prega den historiske utviklinga av legitimitetstenkinga og gjev gjenklang i dei meir folkelege termene om musikk som mål eller middel. Det må understrekast at det ikkje er absolutte grenser mellom desse tenkjemåtene, og ein kan ha argument for musikk som inngår i begge, men det er indikatorar på kor ein befinn seg i forhold til musikk som mål eller middel.

Debatten om musikk er mål eller middel har pågått lenge, ein finn spor av argumentasjon for begge standpunkta heilt frå antikkens tid og fram til i dag. Mange filosofar, forskarar og lærarar har presentert sine forsøk på å organisere argumenta for kvifor musikk er viktig i samfunnet og i opplæring og utdanning. Eg nemner nokre eksempel på slike kategoriseringar før eg fokuserer på den eg har valt å leggje vekt på vidare i denne oppgåva.

### 2.1.3 Menneskesyn

I denne oppgåva kjem det til å bli mest relevant å sjå på det humanistiske menneskesynet på grunn av dets sentrale og uttalte posisjon i skulen. Eg kjem til å setja det opp mot eit instrumentelt syn på mennesket som mellom anna blir beskrive av Varkøy.

I opplæringslova står det at skulen som institusjon «Skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kjem det fram eit eksplisitt menneskesyn i opplæringslova om at utdanninga skal grunnast i humanistiske og kristne verdier. Humanistisk menneskesyn er å setja mennesket i sentrum. Når mennesket er fritt til å gjere både gode og dårlege val på grunn av menneskets moralske kapasitet kan vi seie at ein er innanfor humanismen (Varkøy, 2007, s.45).

Instrumentalisme handlar, i skulesamanheng og i denne oppgåva, om at ein ser på både faga ein underviser i på skulen og elevane som middel til å nå andre, høgare mål (Varkøy, 2007, s.). Dette er element ein kan kjenne att i Varkøy sin fjerde kategori om musikkfagets legitimering i nytteverdi. Det blir presisert av Varkøy at ei instrumentell tilnærming ikkje er eit absolutt vonde, men at det er viktig at ein problematiserer bruken av det. Kanskje det er hensiktsmessig å ha ei sterkare instrumentell tilnærming på lågare klassetrinn der det openbart er stor skilnad mellom lærar- og elev-dugleikar og der stor grad av valfridom ikkje nødvendigvis er den beste løysinga. Men på høgare trinn, der elevane byrjar å modnast meir og har større moralsk kapasitet, er det kanskje på tide at dei får fridomen til å utøve sin autonomi og kan vegleiest heller enn å instruerast av læraren. (Varkøy, 2007, s. 49). Det er viktig i den pedagogiske rolla som lærar å vere bevisst på forskjellen i praksis og stille seg kritisk til korleis ein sjølv og institusjonen forhold seg til elevane som frie subjekt, eller som produkt i ei produksjonskjede (Varkøy, 2007, s.49). I Freire sin pedagogikk beskriv han korleis relasjonen mellom lærar og elev burde vere symmetrisk (Freire, 1998). Dette er pedagogikk som byggjer på noko av dei same prinsippa som Varkøy beskriv. Når ein då oppnår auka grad av fridom og likestilling jo høgare klassetrinn ein når, byggjer dette opp under utviklinga av eleven som eit autonomt subjekt som kan vere med på å forme sin eigen kvardag.

Slik tenking kan ein kjenne att i både Rousseau og Sokrates, om enn med noko ulike tilnærmingar. Rousseau har eit stort fokus på barnets frie utvikling (Varkøy, 2007, s.43). I Rousseau sin filosofi er barnet naturleg godt og i pedagogisk auge med treng det ikkje å begrense dei ikkje-eksisterande syndefulle sidene sine, men læraren kan fokusere på å tilretteleggje for vekst og utvikling på barnets premiss (Varkøy, 2007, s.44).

#### 2.1.4 Nyliberalisme

Det er områder av musikkfaget som ikkje let seg plassere i målbare båsar som gjer at ein på en enkel måte kan måle produktiviteten og måloppnåinga til elevane. Desse delane av faget står i fare for å miste fotfeste på grunn av den utviklinga som har foregått og som framleis foregår i samfunnet og skulen som institusjon. Denne utviklinga heng saman med den neo-liberale eller nyliberalistiske utviklingstrenden som mellom anna Arnesen, Imsen og Volckmar (Arnesen, 2011; Imsen & Volckmar, 2014; Imsen et al., 2017) har forska på i norsk og nordisk/skandinavisk kontekst. Denne trenden handlar om utviklinga til eit meir konkurranse og marknadsstyrt samfunn der produktivitet og effektivitet og målstyring er viktige kjennetrek. For å knyte dette praktisk til musikkfaget i skulen kan ein då problematisere korleis denne trenden påverkar lærarens utøving av faget og innhaldet i faget. Varkøy peikar på at musikkfaget består av område som vanskeleg let seg vurdere formelt eller som kan formulerast inn i noko form for standardiserte testar utan å miste viktige moment (Varkøy, 2007, s.50).

Den nyliberalistiske strøyminga blir beskrive av Arnesen (2011) som eit skifte i den utdanningspolitiske debatten frå eit fokus på inkluderande pedagogikk og elevsentrering til ein kompetanseorientert og systemfokusert politikk. Ho peikar også, som nemnt tidlegare på PISA-konsekvensane frå 2001 og regjeringsskifte som følgde, som utslagsgjevande for at nyliberalismen har fått så sterkt fotfeste i det norske samfunnsdebatten. Imsen et. al. vidarefører denne tenkinga og argumenterer for at vi har bevega oss frå eit perspektiv der inkludering, sosial- utjamning og rettferd var i fokus til ein meir marknadsstyrt modell der teknologisk utvikling og new public management gjorde sitt inntog i utdanningspolitikken (2017). Eit viktig poeng som heng saman med verdi-diskusjonen i skulen er korleis det på utsida framleis står fram som små endringar, mens i realiteten har ein ved å implementere nyliberalistisk politikk endra på kva for grunnleggjande verdiar som ligg til grunn for skulen sitt virke (2017, s.570).

## 2.2 Eksistensielle erfaringar

Mange har bidrege til å konkretisere omgrepet eksistensiell erfaring og satt det inn i skulekonteksten. Mellom anna Frede V. Nielsen (2010), Øivind Varkøy (2017) og ganske nyleg Odin Fauskevåg (2023). Eg kjem til å nytte deira tolkingar av og refleksjonar kring eksistensielle erfaringar/opplevingar.

Eg tenkjer å sjå musikk lærarane si legitimering av musikk opp mot det som blir beskrive som eksistensielle erfaringar/opplevingar. Den eksistensielle dimensjonen vart først introdusert i Kunnskapsløftet 2006(LK06), og signaliserte, på same måte som når omgrepet komponering vart introdusert i L97, eit nytt fokus i musikkpedagogikken (Varkøy, 2010, s.24-25). I kunnskapsløftet 2020(LK20) finn vi mellom anna att det eksistensielle aspektet i formuleringa av kjerneelementet *oppleving av musikk*. Her står det «Kjerneelementet *oppleve musikk* legg vekt på at elevane lyttar aktivt og sansande. Dette opnar for emosjonelle erfaringar frå det kvardagslege til dei eksistensielle møta med musikk, og gir elevane øving å i gi uttrykk for musikalske erfaringar.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3). Fauskevåg (2023) argumenterer i tidsskriftet *Bedre Skole* for at den eksistensielle dimensjonen må bli viktigare i skulen, og antydar at dagens pedagogikk sitt fokus på den



psykologiske dimensjonen til ei viss grad fortrengrer det eksistensielle perspektivet (s.58).

Nielsen (2010) meiner at ein burde ha eit musikalsk grunnsyn som anerkjenner dei mange meiningslaga musikk består av, som mellom anna er eksistensielle, kroppslege og strukturelle lag. Dette er det viktig at dei som driv med musikkpedagogisk verksemd er bevisst på og reflekterer over for at ein skal inkludere alle desse laga i si pedagogiske verksemd. Nielsen antydgar også at det tilsynelatande eksisterer «en tilbøyelegheit til å se bort fra dei dybdeperspektivene som finnes i musikalske objekt, og mye pedagogisk virksomhet synes å konsentrere seg om å bringe elevene i kontakt med "yttersiden av musikken", det som er teknisk beskrivbart og håndterlig» (Varkøy, 2015, s.93). Denne hangen Nielsen snakkar om kan ein kjenne att i Kalsnes (2017) sine tankar om utviklinga av skulepolitikken mot ei tydelegare målstyring og kompetanseorientering. New public management-prinsippa for styring vektlegg effektivitet og det fører til ei vektning av det som er effektivt å måle, som då er yttersida av musikken.

Varkøy skriv om eksistensielle erfaringar i musikk som møte med dei djupare eksistensielle spørsmåla i livet (Varkøy, 2010, s.28). Han skil mellom omgrepa erfaring og oppleving ved at ei erfaring kan, men ikkje må følgje av ei oppleving og at den er knytt til møte med noko som pregar ein og som ein tek med seg vidare (2010). Ut ifrå både Varkøy og Fauskevåg sine beskrivingar av eksistensielle erfaringar meiner eg at det er fleire fellestrekk med danning og subjektivering som eg skal kome meir inn på i neste del. Det er mellom anna på bakgrunn av definisjonen av det eksistensielle som knytt til dei meir komplekse livserfaringane som møte med spørsmål om livet, om korleis handtere medgang og motgang eller å oppleve fellesskap og samhøyrse.

Varkøy nyttar den norske filosofen Vetlesen sine refleksjonar kring omgrepet eksistensiell som eg meiner er eit nyttig perspektiv å ha med seg i arbeidet med denne oppgåva. Det handlar mellom anna om at det er visse delar av det å vere menneske som ein ikkje kjem utanom, som tankar om mening med livet eller kva som er grunnleggjande byggjesteinar i livet for at ein skal ha det bra og leve eit godt liv (Varkøy, 2010, s.32). Dette vere seg å erkjenne at det er ting ein ikkje rår over som liv og død, eller å reflektere over dei ting ein kan rår over som relasjonar til menneske og dualiteten i desse relasjonane, eller å anerkjenne og forstå ulikskap og urettferd. Det er eigentleg utømmelige døme på kva som kan sjåast på som eksistensielle spørsmål. Poenget her er korleis musikken i spesielt stor grad kan sjåast på og nyttas som ein døroppnar til desse eksistensielle erfaringane (s.32-33).

Vetlesen skriv også korleis eit fokus på det eksistensielle fokuset i skulen heng saman med at ein som pedagog anerkjenner og er villig til å nytte musikkundervisninga til å utforske både dei positive eksistensielle dimensjonane, men også djubda i dei og det som blir forbunde med negative dimensjonar som sårbarheit, utanforskap og depresjon. Han understrekar at musikkfaget er spesielt egna til å undersøke spennet i dei positive og negative eksistensielle spørsmåla (Varkøy, 2010, s.32). Med samfunnsutviklinga i dag blir det også desto viktigare med dette fokuset då idealet er meistring, myndigheit og sjølvtilstrekkelagheit ifølgje Vetlesen (s.33). Fauskevåg er også kritisk til korleis ein ser på målsetjinga med oppseding og utdanning i dag. Han meiner at diskursen kring dette i dag er å produsere velfungerande barn som nettopp skårar høgt på desse positive eigenskapane som Vetlesen nemner (Fauskevåg, 2023).

Eg vel også å knyte både erkjenning- og dannelsomgrepet, saman med fenomenet eksistensielle erfaringar. Det er på grunn av dei mange fellestrekkka eg meiner desse

omgrepa har. Både legitimeringskategoriane og omgrepet eksistensiell erfaring famnar det menneskelege behovet for forståing av og innsikt i dei djupare eksistensielle spørsmåla i livet.

## 2.3 Danning

I overordna del av læreplana står det at skulen har eit danning- og eit utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Det er fleire som har prøvd seg på å definere kva danning eller «Bildung» handlar om i utdanningskontekst. I denne oppgåva nyttar eg Humboldt (2000), Klafki (2000) og Biesta (2015) som utgangspunkt for å forstå og setja det inn i skulekonteksten. Humboldt seiast å vere omgrepet «Bildung» sin skapar. Bildung eller danning handlar om å ta inn så mykje substans frå verda som ein kan og å etterlate seg eit avtrykk som gjer ein til eit individ av betydning i verda (Humboldt, 2000, s.59). Det handlar om korleis ein møter og blir møtt av verda og dermed skapar seg sitt unike sjølv (Humboldt, 2000). I litt meir folkelege vendingar kan ein seie at danning handlar om korleis ein åleine og saman med dei rundt seg utviklar verdiar, haldningar og viten, og korleis ein tar desse opp i seg og brukar dei i møte med verda. Verda som møter eins opparbeida verdigrunnlag, haldningar og kunnskap kan deretter reagere på det og så utviklar ein seg vidare ut frå desse reaksjonane. Samstundes vil ein sjølv også verke på verda på same måte ved at verda og omgivnadane blir påverka av dei verdiane, haldningane og kunnskapen ein som subjekt presenterer (Humboldt, 2000; Klafki, 2000).

Fauskevåg(2022) peikar på korleis innføring av den nye læreplana(LK20) var tenkt å skulle styrke danningoppdraget i skulen. Han skriv også korleis danning får meir plass og større vekt enn tidlegare i LK20 ved at danningdimensjonen blir kopla opp mot dei utfordringane vi står ovanfor som samfunn(2022, s.111). Det uttalte målet om at det også skulle konkretiserast og gjerast meir tilgjengeleg for dei som må forhalde seg til læreplana i sin arbeidskvardag meiner han derimot ikkje blir oppfylt(s.111).

### 2.3.1 Subjektivisering

Som Klafki og Humboldt reflekterer rundt danning ønsker eg her å trekkje likskapslinjer mellom dei beskrivingane og Biesta sine tankar om subjektivisering. Eg opplever at det er mange fellestrekk mellom dei to noko vage fenomena *dannande* og *subjektiverande undervisning*. I denne oppgåva kjem eg til å fokusere på Biesta sin definisjon og tolking av omgrepet.

Gert Biesta er ein nederlandsk pedagog som har stor innflytelse på det pedagogiske feltet. Han har utarbeida ein tre-domene-modell over kva utdanninga sitt føremål er. Ut-danning har eit mål om å kvalifisere, sosialisere og subjektivere (Biesta, 2015, s.78). Dei to første er kanskje dei som er enklast å snakke om og å konkretisere. Kvalifisering kan knytast til kompetanseutvikling og tileigning av dugleikar og er generelt sett ein meir målbar dimensjon i skulesamanheng enn dei to andre (2015). Sosialisering handlar grovt sett om utvikling av sosiale dugleikar og å bli ein aktiv deltakar av fellesskapen ein inngår i, samt korleis ein lærer seg og forstår dei normene og reglane som gjeld i dei ulike kontekstane ein har rundt seg. Subjektiviseringsdomenet har mange prøvd seg på å definere utan at ei eintydig forståingsramme er etablert. Det er mykje diskusjon om kva domenet eigentleg handlar om og ein kan trygt seie at dei lærde strides (Biesta, 2020, s.89).

Eg velgjer å trekkje inn subjektiviseringsdomenet i denne oppgåva då det er ein dimensjon Biesta problematiserer at det manglar bevisstheit og kompetanse i å undervise om. Det

vil seie; ein underviser ikkje i subjektivering, men ein burde ifølge Biesta ha ei subjektiverande undervisning, ikkje berre ei som vektar sosialisering og kompetanseutvikling. Kompetanse og sosialisering er begge områder i skulens formål som har ein sterkare legitimitet, og kanskje det ein kan kalle ei allmenn folkeleg oppslutning, om kvifor det er viktig i skulen. Noko av grunnen til denne oppslutninga kan ein nok tilskrive den sterke vektlegginga samfunnet har av målbarhet og resultat som er beskrevet som nyliberalismen tidlegare i kapitelet. Dette fokuset er altså ikkje noko som alltid har vore gjeldande i samfunnet, men blir ofte knytt til PISA-sjokket i 2001 som var forløparen til LK06 og innføringa av grunnleggjande ferdigheiter i alle fag.

I LK20 har utdanningsomgrepet slagside mot kompetanse- og sosialiseringsdomenet ifølge Biesta (2020). Subjektiveringsdomenet derimot er lite konkretisert og det blir dermed også vanskelegare å snakke om korleis ein skal drive ein god subjektiverande praksis. Biesta argumenterer for at framtidens skule burde styrke denne dimensjonen av utdanninga (2020). Han beskriv korleis ei undervisning som søker å oppnå subjektivering blant elevane, består av tre prosessar: å forstyrre, å dvele ved og å støtte (2020, s.98). Med forstyrning, meiner Biesta at undervisninga gripe tak i dei romma for læring som oppstår når flyten blir forstyrra. Dette vere seg i form av ein situasjon i klasserommet der viktige problemstillingar dukkar opp organisk. Då kan ein lærar som er bevisst si subjektiverande undervisning ta tak i tematikken og nytte det til å framje elevane si utvikling. Å dvele ved dreier seg om å ikkje vere redd for å ta seg tida og nettopp dvele ved dei situasjonane som ein opplever elevane treng, ønsker eller søker å utforske meir. Å støtte peikar på lærarens vegleiande rolle i den subjektiverande prosessen. Ein skal støtte nok, men heller ikkje meir enn nødvendig for at eleven skal nå neste stadie av sjølvinnsikt eller erkjenning.

## 3 Metodologi og posisjonering

### 3.1 Forklaring og organisering av kapitelet

Dette kapitlet er organisert etter når dei ulike delane i forskinga vart bestemt. Metodologien var det første eg bestemte meg for og påverka det vidare arbeidet og dermed også det epistemologiske og vitskaplege arbeidet. Eg var fasinert av Grounded Theory forskning (GT) og bestemte meg tidleg for at eg ønska å inkludere prinsipp herifrå i masteroppgåva mi (kapittel 3.2). Eg hadde ein ambisjon om at forskinga mi skulle ha ein så praksisnær base som mogleg, samt at den nye forståinga av problemstillinga i første omgang skulle belyst frå eit empirisk perspektiv. Med det som utgangspunkt vart intervju bestemt som metode for datainnsamling, som igjen la føringar for korleis eg posisjonerte meg epistemologisk. Eg ser på kunnskap og sanning som noko som blir skapt i dialogen mellom meg som forskar og lærarane eg intervjuar i studien. Dette er i tråd med fenomenologien sine premiss, som vil bli vidare diskutert i kapittel 3.3. Den vitskapsteoretiske posisjoneringa er plassert der den er på grunn av tidspunktet den vart bestemt på i forskinga. Det var først eit stykke ut i analysen, som i tråd med Grounded Theory sine prinsipp tilstreba eit teorifritt utgangspunkt, og eg fekk fordjupa meg ordentleg i teorien kring temaet, at eg fant ut kva for vitskapleg standpunkt eg ønska å innta. Det kritisk-hermeneutiske vitskapssynet blir meir utdjupa i kapittel 3.4.

### 3.2 Metodologi

#### Grounded theory med stegvis-deduktiv induksjon

Grounded theory er ein metodologi som er utvikla av Glaser og Strauss (Corbin & Strauss, 2015, s.6). Hensikta med teorien er å utarbeide teori og forståing ut frå deltakarane sine perspektiv (Creswell, 2009). Metodologien kan også seias å vere eit sett metoder som er tett knytta opp mot datamaterialet som er samla inn, eller såkalla empirinær forskning (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det viktigaste aspektet der Grounded Theory skiljer seg frå andre kvalitative tilnærmingar er ifølgje Corbin og Strauss at konsept, som er utgangspunkt for generering av teori, ikkje er førehandsbestemt, men veks fram frå datamaterialet (Corbin & Strauss, 2015). Teori er då altså ikkje del av utgangspunktet i forskinga, men er sånn sett underordna datamaterialet, og kjem først inn i analysefasen av prosessen. Det er også vanleg at ein har ein syklisk framgangsmåte med innhenting av data og analysing av materialet (Corbin & Strauss, 2015). På grunn av denne masteroppgåva sitt omfang og tidsaspektet var dette noko som ikkje vart gjort. All datagenerering skjedde i eit tidsrom og analysinga vart gjort etterpå, i staden for denne vekslinga.

Når ein tek i bruk grounded theory legg det til rette for å innta ei både induktiv og deduktiv tilnærming til forskinga, då ein først nyttar empirien som utgangspunkt for induktiv generalisering, og deretter koplar på det teoretiske perspektivet for å forklare datamaterialet i ein deduksjonsprosess (Tjora, 2018). Gjennom å nytte ei abduktiv tilnærming tek oppgåva hensyn til denne dualiteten og ein tek utgangspunkt i det empiriske materialet og koplar på teoretiske perspektiv undervegs i analysefasa. Tjora (2021) si tolking av abduktive prosessar vert nytta som inspirasjon for tilnærminga i denne oppgåva. Han skriv at abduktiv forskning er ei form for «teorimarinerte gjettingar» eller «kvalifiserte gjettingar» (Tjora, 2021). Tematikken som blir undersøkt i oppgåva dreier seg om

erfaringane og opplevingane til informantane, og det er dette materialet som dannar grunnlaget for kva for teori som vert nytta seinare i forskingsprosessen.

### **3.3 Epistemologisk posisjonering**

Den epistemologiske posisjoneringa til oppgåva er innanfor fenomenologien då eg ønsker å undersøke meininga med den sosiale røynda frå lærarane i studien sitt perspektiv. Tanggard (2017) forklarar at det er vanleg å bruke fenomenologi på mange ulike måtar i forskning; som stil, som metode, som retning eller som ein tenkjemåte (s.81). Eg er interessert i deira subjektive oppfatningar og tolkingar om verda og korleis dei skapar meining av dette i interaksjon med andre. Slik har fenomenologien ein del fellesstrekk med sosialkonstruksjonismen i form av trua på den sosiale røynda som konstruert og skapt av menneska som opplever og gjev meining til den. Den kunnskapen som blir skapt i denne oppgåva kjem frå lærarar sine levde erfaringar. Datamaterialet består av kvalitative intervju, som vil seie at dialogen mellom meg som forskar og lærarane er utgangspunktet for generering av sanning og kunnskap i denne studien.

Det blir dog ikkje tilstrekkeleg med ei rein fenomenologisk forankring for å beskrive mitt utgangspunkt og framgangsmåte i prosjektet. Eg har også henta inspirasjon frå hermeneutikken både som forståing av korleis kunnskap blir skapt og som eg kjem tilbake til i 3.4, korleis eg tek i bruk denne kunnskapen i analyseprosessen. Slik får arbeidet mitt ein funksjon utover det beskrivande, også ein tolkande og kritisk funksjon. Kunnskapen og innsikta lærarane i studien bidreg med blir tolka og analysert seinare i prosessen og her kjem den hermeneutiske tilnærminga inn.

### **3.4 Vitskapsteoretisk posisjonering**

Forskinga er altså forankra i fenomenologien, som påverkar vidare vegval med tanke på den vitskapleg ståstaden eg inntek. Den ideologiske vendinga studien fekk kom ei stund ut i prosessen. Den kom først etter det empiriske materialet hadde blitt bearbeidd litt og eg hadde byrja å setja meg inn i teorien, i tråd med GT sin framgangsmåte om eit teorifritt utgangspunkt. Det slo meg at det eg trekkjast mot å fokusere på, og som meiner er viktig kunnskap å formidle, var knytt til det eg såg på som ideologiske problemstillingar. Derfor vart det naturleg at den vitskaplege posisjoneringa vart innanfor kritisk hermeneutikk, i nokon samanhengar berre kalla kritisk teori. (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.208).

Med eit kritisk hermeneutisk perspektiv forstår eg i denne oppgåva ei forskning som har som mål å belyse og skilje ut element i samfunnet som er til hindre for frigjering og autonomi. Gjennom forskinga analyserer eg og demonstrerer underliggjande ideologiske antakingar i materialet for så forsøksvis kritisere haldninga i det (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.208). Eg har henta inspirasjon for det vitskaplege arbeidet frå sentrale skikkelsar som Jürgen Habermas på det filosofiske og politiske feltet og Theodor Adorno om filosofi og hans refleksjonar rundt kunsten og musikkens rolle i samfunnet. Spesielt relevant for denne oppgåva er deira kritiske haldningar til den instrumentelle rasjonaliteten som vekste fram i USA og har spreidd seg i vestleg kultur over det siste århundret (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.211). Dette er problematisk eg kjem inn på og diskuterer opp mot kva denne utviklinga har hatt å seie for musikkfaget i skulen.

Oppgåva tilstrebar å ha eit kritisk perspektiv, som her vil seie eit perspektiv som ser på sosial forhold som meir eller mindre historisk skapt, sterkt prega av maktstrukturar og særinteresser (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.208). Ved å bruke kritisk teori i oppgåva søker eg å løfte blikket opp frå det lokale plan og heller sjå på dei dominerande

mekanismene som skapar rammene for alle plan. Målet er å gje masterprosjektet ikkje berre ein beskrivande ambisjon, som ein kan oppnå gjennom ei rein fenomenologisk eller hermeneutisk analyse, men at prosjektet også har ein ambisjon om å sjå etter kva for mekanismar som er sosialt forandrelege. Eit kritisk blikk ser på kva for mekanismar som skapar og opprettheld kulturelle hegemonier og anerkjenner dei som sosialt konstruerte og dermed også sosialt dekonstruerbare. (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Ein kritikk som ofte blir løfta mot kritisk teori er at den ofte blir for abstrakt til at det er naturleg å kopla den til empirisk forskning ifølge Alvesson og Sköldberg (2017, s.208). Kritisk teori har likevel mykje for seg når det kjem til å trekkje empirisk forskning på eit anna analytisk abstraksjonsnivå som eg meiner forskinga mi blir styrka av. Ein må dog ha kritikken til dette perspektivet i bevisstheita når ein har det som utgangspunkt då det som nemnt er eit problematisk område å kombinere.

I denne oppgåva kjem altså det kritiske perspektivet til syne i mitt val om å setja musikkundervisninga inn i historisk kontekst og sett på kva for filosofiske, pedagogiske og samfunnsmessige strøymingar som har forma måten vi ser på og legitimerer musikk i samfunnet og musikkfaget i skulen. På den måten ser eg på musikkfagets betydning som noko som er sosialt konstruert og at dei påveringsfaktorane kan identifiserast og dermed også diskutert frå eit ideologisk standpunkt. Er det dømesvis foreineleg med kunnskapsløftet av 2020 at faktoren «den marknadsøkonomiske strøyminga» påverkar skuleutviklinga i den grad den gjer det? Det er tematikk som eg gjennom kritisk teori prøver å belyse.

Nokon vil kanskje beskrive vitskapssynet i denne oppgåva som kulturpessimistisk. Ut i frå Adorno sin filosofi er vi inne i ein negativ loop der politikken som er påverka av det marknadsstyrte samfunnet legg føringar for korleis individa i samfunna blir vurdert og verdsatt i staden for at individa i samfunnet bestemmer kva som er viktig og verdifullt, for så å påverke politikken som kan få til endring i samfunnet. Slik eg ser det så er ikkje denne oppgåva innanfor dette pessimistiske sjiktet fordi heile poenget med den er å nett opp heve individet sine verdiar og røyster slik at dei kan få denne stemma for så igjen kunne verke inn på samfunnet. Med det resonnementet plasserer eg heller eit optimistisk vitskapssyn på denne oppgåva, og hevdar at ei styrking av dette perspektivet og koplinga opp mot meir abstrakte tema og ideologiar, kan styrke individets innflytelse på samfunnet. Slik sett kan ein seie at Habermas sin filosofi pregar framtidstrua i vitskapssynet mitt (Alvesson & Sköldberg, 2017, s.214). Eg er meget bevisst på ei masteroppgåves omfang og ein masterstudent si begrensa forskingsmessige erfaring, men eg meiner det er viktig å ha auga på målet. Om denne ambisjonen blir nådd gjennom éi oppgåve er lite truleg, likevel vil eg argumentere for at vektlegging av vitskapsteori er nyttig når det kjem til å zoome-ut, og klare å sjå det ein held på med i det store biletet.

Grounded theory er altså nytta i forbindelse med spørsmålet om korleis gjere forskinga. Strukturen på det og korleis eg forhold meg til empirien. Fenomenologien er også knytt til dette i form av synet på korleis kunnskapen blir skapt og korleis datamaterialet frå deltakarane faktisk gjev eit innblikk i deira livsverd. Vitskapssynet kritisk hermeneutikk vil eg beskrive som brillene eller linsene eg ser på det empiriske og teoretiske materialet og samanhengane mellom dei på.

## 4 Forskingsdesign og analysemodell

### 4.1 Introduksjon til kapitelet

I dette kapitelet leggast det metodiske forskingsarbeidet fram. Det blir reflektert over både planlegging og gjennomføring av studien og forskingsdesignet blir beskrive. Målet er at lesaren skal få innblikk i kvifor dei ulike vala i studien er gjort og at prosessen skal vere så gjennomsiktig som mogleg. Ved å synleggjere dette arbeidet og korleis ein har kome fram til dei resultatane og konklusjonane ein har presentert, kan det vere med å styrke truverdigheita i dei. Føremålet med denne oppgåva har vore å gjere eit opent, undersøkjende arbeid knytt til ein musikk lærars praksis, og på bakgrunn av data som vert innhenta frå dei, byggje ny forståing av denne praksisen. Metodologien som er vart beskrive i førre kapittel, grounded theory, danna utgangspunktet for forskingsdesignet og er førande for rammene for det analytiske arbeidet.

Først i kapitelet vil eg gjere greie for mine forforståingar før forskingsdesignet leggast fram. Deretter følgjer ei beskriving av datainnsamlingsmetodar og avslutningsvis kjem analyseprosessen og etiske betraktningar.

### 4.2 Forforståing

Synleggjering av dei forforståingane som ligg til grunn frå forskaren sitt perspektiv er viktig i eit forskingsprosjekt med teorifritt utgangspunkt. Ingen er fri frå forforståingar, og om ein ikkje tek omsyn til kunnskap, erfaring, forståing, innsikt er har om temaet på førehand kan det svekke truverdigheita til arbeidet.

Grunnen til at eg valte å skrive om musikk lærars praksis var at eg var nysgjerrig på korleis musikk lærarar tenkjer rundt eigen praksis. Kva for kjelde til innsikt og kunnskap om denne nye rolla eg skal inn i er då betre enn frå erfarne fagfolk som har arbeida i skulen i mange år. Eg er interessert i kva for haldningar, tankar rundt eigen praksis og utvikling av den dei, som gjekk ut av høgskule eller universitet for mange år sidan har.

Eg er på ingen måte fri for antakingar, fordommar og tankar om temaet eg ønsker å undersøkje. I staden tenkjer eg at dei er med på å gje prosjektet retning. Eg har mine forforståingar, som nemnt over og i innleiinga, som pregar perspektivet og «brillene» eg går inn i intervjusituasjonane og tolkar datamaterialet med. Ved å synleggjere dei erfaringane eg sjølv har og kven eg er som snart påtroppande musikk lærar, håpar eg det kan styrke truverdigheita til forskingsprosjektet.

### 4.3 Presentasjon av forskingsdesign

Denne oppgåva byrja med ei veldig open problemstilling som har vore under kontinuerleg endring og bearbeiding gjennom analyseprosessen og diskusjonen. Å undersøkje og beskrive musikk lærarar sine erfaringar og opplevingar om deira profesjonelle liv. Det var naturleg å innta ei fenomenologisk-hermeneutisk posisjonering til forskinga basert på tema oppgåva søker å belyse. Då er det deltakarane sine opplevingar og fortolkingar som ligg til grunn for teorien som blir danna. Deltakarane sine erfaringar vart samla inn gjennom individuelle intervju, som deretter vart transkribert. Analysefasa bestod av ei open empirinær koding av transkripsjonane der målet var å lage kodar som i størst mogleg grad representerer meiningsinnhaldet i det som blir sagt og som ikkje lagar kategoriar

som kunne vore bestemt på førehand. Den spesifikke framgongsmåten for analysa er henta frå Aksel Tjora sin stegvis-deduktiv induksjon-modell (Tjora, 2018).

#### **4.4 Generering av datamateriale**

Det empiriske materialet til denne oppgåva er generert gjennom kvalitative intervju med tre musikk lærarar i ungdomsskulen. Val av datainnsamlingsmetodar heng saman med kva som er typiske metodar i metodologien. I grounded theory er intervju ein vanleg metode å nytte til å generere data.

##### **4.4.1 Kvalitative intervju**

Målet i eit kvalitativt intervju er å oppnå forståing av informantane sine erfaringar og refleksjonar rundt dei (Tjora, 2019, s.128). For meg var det viktig å stille såkalla «open ended» spørsmål som let informantane dra svaret i den retninga dei sjølv vil (Creswell, 2009). Det er då i hovudsak informanten som formar innhaldet i intervjuet heller enn forskaren med sine forforståingar og antakingar. Det er viktig å understreke at bruken av intervju som primærkjelde for data er at den er forma og farga av deltakarane sine fortolkingar og at det er deira oppleving som er generert, ikkje ei objektiv framstilling. Eg søker med problemstillinga mi innsikt i musikk lærarar sine haldningar til, meiningar om og erfaringar knytt til musikkfaget i grunnskulen. I den forbindelse meiner eg at kvalitative intervju er ein god metode for å skaffe denne innsikta.

Det finnes mange former for kvalitative intervju, og varianten eg tykte passa forkinga mi best var djubdeintervju. I djubdeintervju har vi anledning til å bruke kva informantane fortel som ei vesentleg kjelde til avgrensing av forkinga etter kvart som den skrid fram. Slike intervju opnar for at deltakaren kan bringe inn tema som ikkje nødvendigvis har vore med i intervjuguiden. Dette betyr meir arbeid for forskaren og informant i løpet av intervjuet, og meir for forskaren etter datagenerering. Det vert då i sjølve intervju-situasjonen at mykje av den eksploderande kreative forkinga ligg (Tjora, 2019, s. 144). Dette står i stil til grounded theory-metodologien der empirien styrer retninga på forkinga heller enn førehandsdefinerte hypoteser og antakingar. Eg hadde likevel utarbeida ein intervjuguide med vegleiarande spørsmål, men det varierte i kor stor grad eg nytta meg av den undervegs i intervjuet. Informantane snakka i stor grad fritt og trengte ikkje mykje vegleiar frå meg for å reflektere over praksisen sin. Det var mest når eit tema og dets naturlege digresjonar var ferdig snakka eg kunne bruke guiden til å gå vidare.

Gjennomføringa av intervjuet blir beskrive som ein del av SDI-modellen under.

##### **4.4.2 Utval**

Corbin og Strauss (2015) skriv om korleis ein som forskar med GT teoretisk velgjer ut deltakarane i studien for best å kunne utforme teori av den genererte dataen. Informantane i denne studien er henta frå eige nettverk, og er personar eg veit er potensielt gode kandidatar til å generere data, som teoriar seinare kan bli utarbeida på bakgrunn av. Alle informantane har erfaring frå undervisning på alle trinn, men jobbar for tida mest på ungdomstrinnet og det er der dei opplever å ha den sterkaste profesjonelle tilknytninga til.

#### **4.5 Analyseprosessen**

I dette delkapitlet vil eg gjere greie for analysearbeidet og korleis dei ulike prosessane har gått føre seg. Eg kjem til å beskrive og grunngje dei vala som er gjort med tanke på dei ulike tilnærmingane og vegvala som er gjort undervegs.



Analysa var ikkje ein prosess som tok til når eg var ferdig med datainnsamling og ferdig når eg byrja å diskutere funna (Postholm & Jacobsen, 2016, s.101). Det var ein kontinuerleg prosess som hadde som mål å skape forståing og byrja allereie når eg sette meg ned med problemstillinga for første gong og prøvde å operasjonalisere korleis eg best kunne undersøke den og generere meningsfull data. Den fortsette når eg gjennomførte intervju med lærarane og idéar byrja å utkrystallisere seg som moglege diskusjonspunkt. Denne delen av analysa er mindre satt i system og teke høgde for i det analytiske rammeverket eg skal gå nøyare inn på no, men det er viktig føresetnader for analysearbeidet som var med å forme prosessen og forståinga som vart utvikla. (Postholm & Jacobsen, 2016).

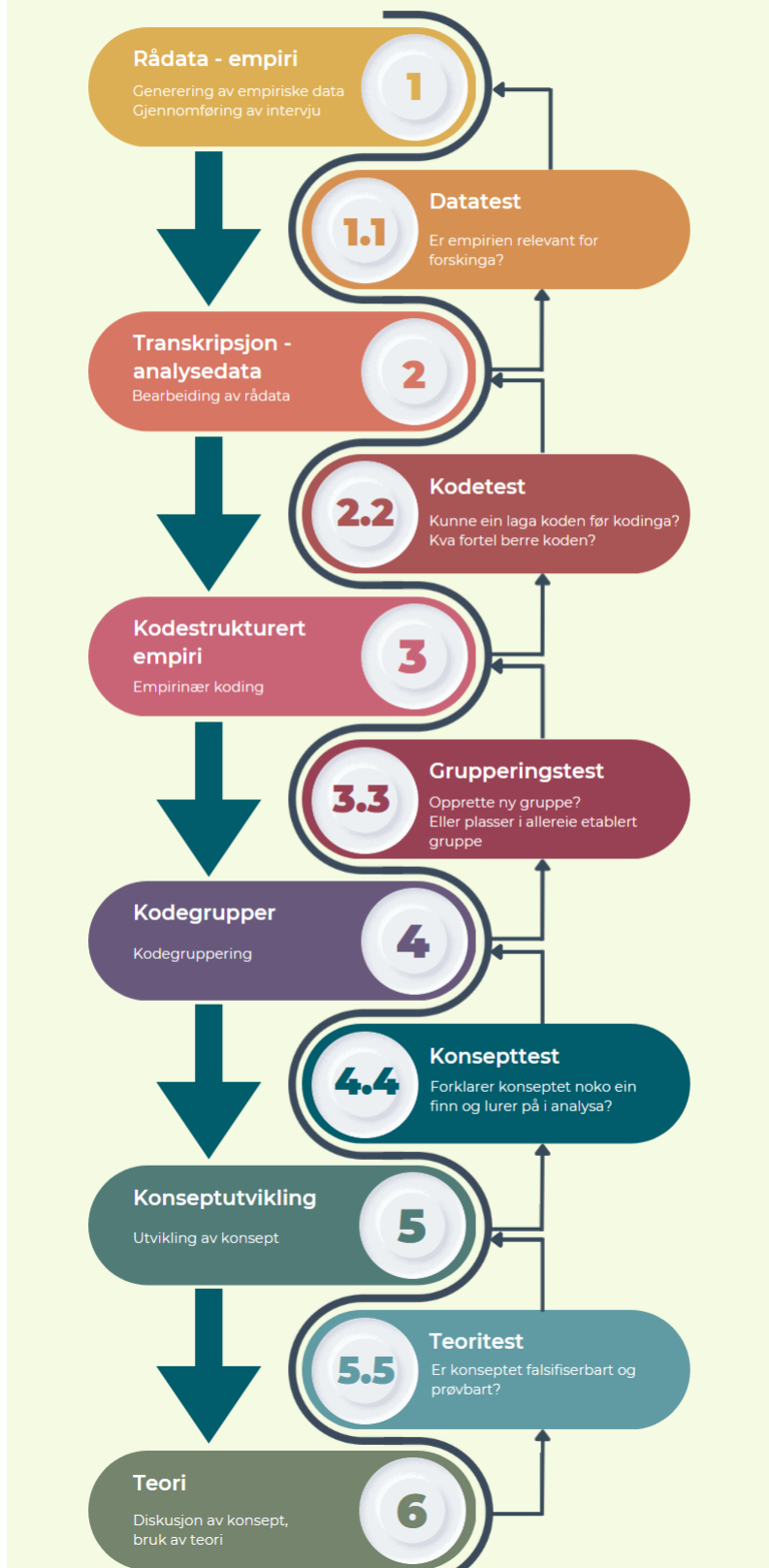
### **SDI – metoden**

Rammeverket for analysa i denne studien vart eigentleg bestemt ganske tidleg i prosessen. Eg hadde lest og sett meg inn i Aksel Tjora sin stegvis-deduktive-induksjonsmetode (herifrå kalla SDI-modellen eller SDI-metoden), og såg på dette som eit hensiktsmessig analyseverktøy i mi oppgåve av grunnar eg kjem attende til lenger ut i dette kapitlet. Måten eg har brukt metoden på er at eg har strukturert analysearbeidet, frå ferdig generert materiale og til ferdig utarbeida kategoriar, etter den.

SDI-metoden er ein kvalitativ analysemetode basert på grounded theory sine prinsipp, og er utvikla av Aksel Tjora. Metoden handlar om å arbeide i etapper frå rådata til konsept eller teoriar (Tjora, 2019, s.9). Denne metoden er praktisk anvendelig i forbindelse med mindre prosjekt, og eit masterprosjekt som er av relativt lågt akademisk omfang kan med fordel nytte seg av den (Tjora, 2019, s.10). Utgangspunktet for metoden er eit nysgjerrig og opent forskarsinn og ei generaliserbar forståing som mål (Tjora, 2019, s.10). Tjora presenterer SDI som ei mogleg løysing på grounded theory-forskning, som han problematiserar at har vore forskingsmessig kompleks, samansett og tidvis ugjennomsiktig (Tjora, 2019, s.9). I tråd med GT sine prinsipp om ei syklisk tilnærming til forskinga, startar ein teorifritt med rådata, for så å inkludere teori litt ut i analyseprosessen (Corbin & Strauss, 2015). Deretter går ein gjerne litt fram og attende mellom empiri og ser den i lys av teoretiske idear som baserer seg på den opprinnelege empirien (2015) Dermed er dei kategoriane og konseptane som ein utarbeidar undervegs i analysa, med atterhald om at ein følgjer prinsippa om empirinær koding, vere gode representasjonar av datamaterialet.

SDI metoden nytta i denne oppgåva er visualisert gjennom figur x, og er inspirert og tilpassa frå Tjora sin modell (Tjora, 2018). I modellen vises induksjonen i dei nedadgåande pilene og deduksjonsprosessen i dei oppadgåande pilane. Dei oppadgåande pilane er kontrolleringsmekanismen i kodinga der ein testar om dei kodane ein utarbeidar og grupperer er gode. Her vert altså stega i prosessen kvalitetssjekka. Øvste del av modellen kan seiast å vere ein reint induktiv prosess medan frå og med kodegrupperinga er vi inne i ein meir abduktiv del av analysa der dei nemnte «kvalifiserte gjettingane» skjer. Eg skal no beskrive korleis eg praktisk har brukt rammeverket og forklare dei ulike stega. Eg har samla stega i bolkar som eg meiner gjev tematisk mening når eg presenterer dei under.

# MITT SDI-FORLØP



Figur 1: Mitt SDI-forløp 1

#### 4.5.1 Innsamling av empiri, datatest og transkripsjon

Dei første stega i metoden er induktive. Ein kan sjølv sagt ikkje ha heilt blanke ark i møte med datamateriale, men i denne fasen prøvde eg så godt som mogleg å la empirien styre kodinga. Målet er å reindyrke arbeider med empirien. Eg var samstundes bevisst på dei forforståingane eg hadde med meg inn i forskinga og måtte forhalde meg kritisk til korleis dei kunne påverke forskinga og dataen som vart samla inn.

Analyseprosessen byrja allereie då eg samla inn empiri der analytiske idear byrja å danne seg og ein kan få det Tjora kallar for empirisk analytiske referansepunkt (2018, s.48), der spesielle element skil seg ut og kan danne utgangspunkt for utvikling av ny forståing og konsept seinare i prosessen. Desse EAR noterte eg meg ned undervegs eller etter kvart intervju. Datatesten gjekk ut på å spørje seg og å vere bevisst på at den dataen ein samlar inn er relevant for forskinga (Tjora, 2021, s.22). Dette var noko eg gjorde både undervegs i intervjusituasjonane og i etterkant av dei medan ein førebur seg til å gjennomføre nye intervju.

Deretter følgde transkribering av intervju, som vart gjort manuelt ved avspeling av lydfil og notering på PC. Her vart det gjort lite handtering av empirien utover å gjenskape materiale på ein best mogleg måte. Det er utvikla ein del verktøy ein kan nytte seg av i forbindelse med transkripsjonsarbeider, mellom anna integrerte transkripsjonsverktøy som omsett lyd til skrift for ein. Eg valte likevel å gjere transkripsjonen manuelt. På dem måten opplevde eg at eg fekk eit nærare eigarskap og tilknytning til datamaterialet. Ein har før ein byrjar å kode og behandle empirien meir allereie brukt tid på å prosessere innhaldet i intervjuet. For meg handla det nok om det å få den tida til å dvelje ved og rett og slett vere i kontakt med materialet frå eit tidleg stadium slik at teorien eller forståinga som vert skapt, som GT handlar om, er grunna i empirien.

#### 4.5.2 Empirinær koding og kodetest

Neste steg gjekk ut på å linje for linje gå gjennom empirien og grovt dele inn materiale i bolkar som i neste steg skulle bli koda. Eg koda så desse bolkaner i eit skjema. Målet med kodinga var å lage kodar som gjev gjev det empiriske materiale på best mogleg måte i eit sett kodar som ikkje kunne blitt generert på førehand. Det er grunnprinsippa for empirinær koding (Tjora, 2018, s.46). Kodane eg utarbeida var altså tett knyta til det lærarane sa i intervjuet og eg brukte ofte deira formuleringar og ord når eg laga kodane (2018, s.46). Ved å gjere dette var det lett å komme tilbake til kodematerialet seinare og hugse meiningsinnhaldet i koden (2018, s.46).

Undervegs i kodearbeidet nytta eg kodetesten med kontrollspørsmåla til Tjora (2018, s.45-46):

1. Kunne ein laga koden før sjølve kodinga? Om svaret er ja, er dette ein unødvendig kode og ein burde lage ein anna kode.
2. Kva fortel berre koden? Om den tematiserer utan å gjenspegle konkret innhald, er dette ein unødvendig kode og ein burde lage ein anna kode. (Eiga gjengjeving)

Kodetesten er med på å sikre at meiningsinnhaldet i intervjuet blir korrekt gjengjeve og er eit viktig kontrollledd i SDI-metoden (2018, s.45-46). Dette var ein tidkrevande prosess, spesielt i starten før eg får heilt dreisen på det. Eg måtte heile tida vere bevisst på mine forforståingar og prøve å leggje dei til side slik at det var den reine empirien som vart gjenspegla i kodinga.

#### 4.5.3 Kodegruppering og grupperingstest

Her byrja eg på den meir abduktive del av analysa der eg prøvde meg på «kvalifiserte gjettingar» som forklarte funna eg fann om korleis teorien dreg analysa i spesifikke retningar. Det kunne handle om omgrepsbruk eller ei tolking på eit meir sjølvstendig grunnlag, men målet med denne delen av analysa er at eg prøvde å setje nokre meir teoretisk motiverte merkelappar på arbeidet.

Kodegrupperinga vart gjort ved at kodane tematisk vart samla i større kategoriar. Grupperingsarbeider gjekk med første intervju over to rundar. I denne delen av prosessen var det viktig å tenkje på at kodane eg plasserer i gruppene hadde ein tematisk samanheng (Tjora, 2018, s.50). På same måte som med kodinga tok dette litt tid å få dreisen på, men etter kvart vart det lettare å utarbeide naturlege kodegrupper som tematiserte og samordna dei empirinære kodane.

Grupperingstesten gjekk ut på at ein for kvar kode ein grupperer kontrollerte om koden høyrte heime i ei allereie oppretta kodegruppe eller om ein måtte lage ei ny gruppe (2018, s.50). Runde to av kodegrupperinga handla for det meste om å justere gruppene slik at dei korkje vart for breie eller for smale tematisk og at dei hadde indre konsistens (2018, s.50). Om ein kategori blir for omfattande og går altfor breitt ut kan det vere vanskeleg å jobbe vidare med den og finne naturlege vegar vidare med det materialet når ein skal utvikle konsept og teoretisere seinare.

#### 4.5.4 Konseptutvikling og konsepttest

Konseptutvikling handlar heilt enkelt sagt om å spørje seg sjølv om kva er det eigentleg dette handlar om? Kva er det datamaterialet, no i form av kodegrupper, seier meg? Som nemnt i introduksjonen til dette kapitelet, er SDI-metoden til Tjora utvikla som eit forsøk på ei løysing til utfordringar knytt til generalisering i kvalitativ forskning og konkret til kompleksiteten i Grounded Theory (Tjora, 2021, s.23). I denne fasa ønska eg, til den grad eg evna det med mi begrensa erfaring og fartstid i forskingsfeltet, å føreta konseptuelle generaliseringar. Dette er i det store og heile dette som er poenget med heile analysa i følgje Tjora (2018, s.71). Tanken var at så lengje eg hadde gjort eit grundig forarbeid og gjennomført eit solid empirinært kodingsarbeid, kunne eg med det grunnlaget prøve å gjennomføre desse konseptuelle generaliseringane som samsvara med det empiriske innhaldet.

Konseptutviklinga handla om å kopla teoretiske perspektiv og eksisterande forskning til materialet eg hadde bearbeida. Konsepttesten gjekk ut på at å kontrollere og å stille seg kritisk til om dei konseptane eg hadde utvikla faktisk var fruktbare (Tjora, 2018). Den var også eit sjekkpunkt for om konseptane har eit tilstrekkeleg abstraksjonsnivå til at dei kan anvendast på eit meir generelt plan. Då er vi igjen attende til Tjora sin ambisjon om ei meir generaliserbar forskning. Det var kanskje denne fasa som var den mest spanande delen av det analytiske arbeidet, og den mest utfordrande. Det var her eg, som forskar, kunne kome med mine «kvalifiserte gjettingar» om kva som kunne forklare problemstillinga ut frå den behandla empirien. Konseptane som vart utvikla, og som passerte konsepttesten, var produkt av ein kreativ prosess. Det er her forskaren sitt skjønne, fokus, interesse og bakgrunn spelar inn på kva forskinga kjem til å handle om.

#### 4.5.5 Teorisering og teoritest

Teori er eit omgrep og eit fenomen det ikkje finnes ein eintydig definisjon av. I naturvitenskapen finn vi éin type definisjon, medan i samfunnsvitenskapen vil ikkje denne definisjonen vere like relevant og anvendeleg. I forbindelse med dette prosjektet forståast ein

teori som eit forslag til korleis ein kan forstå eit fenomen. Teoritesten er den siste kontrolleringsmekanismen i SDI-modellen og handlar om å skilje mellom teori og konsept. Tjora (2021) definerer skilnaden slik: «Konseptene er i hovudsak *heuristiske*, det vil si at de hjelper oss å oppdage og forstå fenomener vi studerer ofte utan klar struktur, mens teorier må uttrykke innsikt i sosial liv på en klar og presis måte» (Tjora, 2021, s.250).

Tjora er tydeleg på at mykje forskning aldri kjem seg over konseptutviklingsfasa og at teoriutviklinga oftare er forbeholdt meir drivne forskarar og større forskingsprosjekt enn mastergrader. Med dette i mente fekk eg etter kvart justert forventingane til eige prosjekt og godteke at kanskje konseptutviklinga kunne vere endestoppen for den nye forståinga som vart utvikla med forskinga mi. Det var likevel viktig for meg å ha innblikk i den fulle prosessen og ha ein ambisjon om å komme hit då alle konsept som blir utvikla burde ha ein teoretisk ambisjon og mål om å utviklast til noko meir generisk (Tjora, 2021). Teoritesten handlar om konsept ein har utvikla er falsifiserbare og er prøvbare (Tjora, 2021, s.252).

Undervegs i analyseprosessen var eg gjennom mange ulike måtar å strukturere arbeidet på, både skjematisk(digitalt og skriftleg), i diagramform og ei tabellstrukturering. Den framstillinga eg legg ved i oppgåva no, i form av tabell 1 og 2, er den eg meiner framstiller arbeidet på den ryddigaste måten og synleggjer forhåpentlegvis prosessen for lesaren.

Empiri	Kodar	Gruppering	Hovudkategori
<b>Torill</b> Det er heilt hårreisande å skulle setja karakterar eller måloppnåing på ein dans. Karakterproblematikken er spesielt ille i musikk synes eg.	Hårreisande å setja karakter i musikk – verre enn andre fag synes eg	Vurdering i musikk strid mot musikk lærerens fagforståing	<b>Instrumentalistisk vurderingsparadoks</b>
Skulle gjort ting på ein anna måte over heile flata med tanke på vidare skulegang og udt.val. Har ikkje funnet den ideelle måten endå.	Burde vore andre måtar å løyse det på, for eksempel opptaksprøve	Påverknad på praksis	
Evt. Opptaksprøve og dugleikstestar...			
Frykta er vel at alle då kjem til å drite i faget, men det trur ikkje eg.	Karakterfrileik kan få fram meir glede og guts og gjere at dei tør meir enn elles	Påverknad på praksis	
Trur det kan få fram meir glede og den lille gutsen som trengst for å tørre dei tinga ein ikkje hadde turt elles.			
<b>Joakim</b> I enkelte tilfeller opplevs det som eit overgrep.	Opplevast som eit overgrep	Vurdering i musikk strid mot musikk lærerens fagforståing	
Det blir i enkelte tilfeller blir det veldig veldig privat. Spesielt når dei har komet opp til 10. og skal komponere egen musikk og sånne ting. Skal det bli bra må ein leggje litt av sjela si i det og då er det vondt å få ein dårlig karakter.	Privat å vurdere det elevane har lagt sjela si i. Vondt å få dårlig karakter.	Vurdering i musikk strid mot musikk lærerens fagforståing	
Undervegs vurdering er problematisk fordi det er ikkje all kompetanse som kjem fram av prosess. Innlæring av ny programvare er ein vanskeleg prosess å vurdere undervegs då interesse ikkje er eit kompetansemål, eller endå verre å vurdere elevars musikkoppleving som er eit kjerneelement i LK20	Ikkje all kompetanse som teljast som interesse eller musikkoppleving	Instrumentelt fokus i vurdering	
<b>Håkon</b> Det er nok enklare for læreren å ha eit meir firkanta system å ha ryggen fri med tanke på vurdering heller en å prøve ut nye måtar å gjere ting på.	Begrensa handlingsrom i musikkundervisninga på grunn av vurderingskrav	Påverknad på praksis	
Det er vanskeleg å vurdere den totale musikkkompetansen rett og slett fordi det er så mange delar av det vi lærer dei som det ikkje er mogleg å fange opp i kompetansemål og vurderingsskjema.	Ikkje all musikkkompetanse og lærdom som kan målas	Instrumentelt fokus i vurdering	
Det blir fort til at det er det som er enkelt å vurdere som tel meir enn det som er vanskeleg å vurdere	Det som er lett målbart tel meir	Instrumentelt fokus i vurdering	

**Tabell 1: døme frå utvikling av konsept 1**

Empiri	Kodar	Gruppering	Hovudkategori
<b>Joakim</b> I ein god del år etter at Disney sin film «Biler» kom ut, nytta eg metaforen om klasserommet som skulens Radioator by. Der du blir tvunget til å spore av frå motorvegen fram til eksamen og er nøydd til å bli kjent med deg sjølv på ein annan måte.	Klasserommet som radiator by.  Bli kjent med seg sjølv på ein annan måte	Musikkundervisningas rolle i å reflektere over dei djupare spørsmåla	<b>Eksistensielle erfaringar som dørøpnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning</b>
Så er det jo terapi for den enkelte. Det har det vore oppgjennom vi tid i oppveksta. Mykje terapi i både å lytte og spele så det å bli kjent med ulike typar musikk og det å kunne skrive ut sorgane sine om det er det som er om å gjere. Eg ønsker å setje dei i stand til å bruke det og uttrykke seg litt på den måten.	Musikk som terapi Ønsker å setja dei i stand til å bruke musikken til å uttrykke seg om det er sorg eller glede.	Musikkundervisningas rolle i å reflektere over dei djupare spørsmåla	
For min egen del er grunnen til at eg driv med det, er jo at det ligg eit ganske stort element av livsmeistring i det.	Stort element av livsmeistring	Personleg utvikling og livsmeistring	
<b>Håkon</b> Vi valgte å gjere det litt annleis på grunn av ny læreplan som seier noko meir om djubdelæring. ...så fekk elevane lov til å velje seg stasjon for å fordjupe seg i den over ein lang periode...	Får rom til å velje sjølv kva dei vil fordjupe seg i	Fridom til fordjuping	
Fordelen med det er at dei som er superengasjert får moglegheit til å bruke mykje meir tid på det som engasjerer, og då har dei ei heilt anna utvikling og dei som ikkje er superengasjert får tid til å opparbeide ei djupare forståing som dei ikkje hadde fått med det korte kjøret. Alle elevar har godt av at vi dveler meir med tema enn det vi gjer i dag.	Moglegheit til å dvele ved dei delane av faget ein interesserer seg for.	Fridom til fordjuping	
Forhalde seg til andre menneske og lage noko saman med andre menneske og oppleve noko saman med andre menneske det er vel det viktigaste	Å forhalde seg til, lage og oppleve ting saman med andre menneske er det viktigaste	Musikkopplevinga som viktig	
<b>Torill</b> Heavy at alle elvar skal gjennom akkurat det same. Dei er under personleg ombygging så det held.	Under personleg ombygging	Personleg utvikling og livsmeistring	
Eg prøver å tilretteleggje i faget slik at alle har gode opplevingar med faget. Og gode musikkopplevingar generelt er viktig for å utvikle seg som menneske.	Tilrettelegg for gode musikkopplevingar	Musikkopplevinga som viktig	

**Tabell 2: Døme på utvikling av konsept 2 1**

#### 4.6 Ethiske betraktningar

Forskingsetikk handlar om dei prinsippa og grunnreglane som ligg til grunn for god etisk forskning, og er i stor grad utarbeida av den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH). Heilt grunnleggjande handlar det om å behandle forskingsdeltakarar og informasjonen ein får frå dei forsvarleg, varsamt og respektfullt (Postholm & Jacobsen, 2016, s.125). I kvalitativ forskning, og kanskje spesielt når ein gjennomfører djubdeintervju som er gjort her, er det ofte ei relativt stor belastning på dei som deltek i forskinga og det krev både ein del tid og ofte stor grad av refleksjon og grundigheit i svara deira. Derfor er det retta ein del kritikk mot intervju som metode for datainnhenting. Likevel meiner eg at det er den mest riktige metoden med tanke på problemstillinga mi, temaet eg søker å belyse og lærarperspektivet som eg meiner burde sterkare fram i kunstfagdidaktisk forskning.

Førespurnader om deltaking til datainnsamling vart ikkje påbyrja før godkjenning frå NSD førelåg (Vedlegg 2). Eitkvart forskingsprosjekt blir stilt ovanfor ulike etiske dilemma som må ta stilling til og det er viktig å ha ein gjennomsiktig prosess for å synleggjere vala som er gjort og eventuelle svakheiter i forskinga (Tjora, 2021). Då datagenereringa i denne oppgåva involverte lydopptak av intervju med deltakarane vart det sendt ein søknad til NSD med alle opplysningane i forskingsprosjektet. NSD har ei ny ordning som let søknadsprosessar til forskning som ikkje involverer barn, sensitive opplysningar,



helseopplysningar og liknande gå gjennom ei automatisk godkjenning. Godkjenninga kom då i løpet av eit par dagar og intervjuprosessen kunne starte ganske tidleg i prosessen.

Jacobsen(2015) har formulert tre grunnleggjande krav som ein må tenkje gjennom i forbindelse med forskingsdeltakarane ein har med i studien. Under skriv eg korleis eg har løyst desse krava i mi oppgåve.

1. Informert samtykke: I forkant av intervju fekk kvar deltakar tydeleg informasjon om at deltaking i masterprosjektet var frivillig og at dei når som helst kunne trekke tilbake dette samtykket etter at intervjuet var gjennomført (Vedlegg 1). Lærarane som vart kontakta fekk opplyst kvifor akkurat dei var kontakta og at eg ønska deira deltaking fordi eg var interessert i deira opplevingar med eigen praksis.
2. Krav om privatliv: Sensitiviteten i materialet som vart samla inn frå deltakarane i denne studien er karakterisert som låg. Det var likevel eit viktig premiss for god forskningsetikk at alle deltakarane vart anonymisert og at det dermed ikkje skulle vere mogleg å gjenkjenne dei ut frå dataen(Jacobsen, 2015, s.48-49). Dette gjorde eg ved å lagre samtykkjeskjema innelåst og på ein annan stad enn lydopptaka. Lydopptak vart gjort både med diktafonappen til UIO og manuell bandopptakar frå NTNU. Diktafonappen er kopla til eit ende-til-ende kryptert nettskjema som er godkjent frå NSD. Opptaka er lagra og knytt til min personlege profil på nettskjema og vart sletta derifrå når kvart intervju var ferdig transkribert. Det vart samstundes sletta frå bandopptakaren som var lånt av NTNU.
3. Krav om å bli korrekt gjengjeve: Alle intervju i studien vart teke opp med bandopptakar og med diktafonappen til UIO. Kvar deltakar fylte ut samtykkjeskjema før kvart intervju om opptak av intervjuet. Det vart gjort dobbelt opptak fordi UIO anbefalte det då det førekjem at opptak blir sletta i opplastinga til skyen. Grunnen til at intervju vart teke opp var for best å kunne gjengje innhaldet og meininga til deltakarane. På den måten vert ingen av utsegna deira teke ut av kontekst fordi ein ikkje hugsar eller fekk med seg heilheita i intervjunotata.

#### 4.6.1 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet har litt andre betydingar i kvalitativ forskning kontra kvantitativ forskning, men handlar grunnleggjande sett om forskinga er gyldig og påliteleg. Kan ein stole på den kunnskapen ein har fått gjennom forskinga. I kvalitativ forskning er ein del faktorar som spelar inn på dette. Mi forforståing og lærarane sine forforståingar er det mellom anna viktig å ta med i betraktninga når ein tolkar datamaterialet.

Postholm og Jacobsen (2016) skriv om ulike typar validitet; indre gyldighet og ytre gyldighet. Den indre gyldigheten handlar mellom anna om vi har nok dekning i empirien til å seie at noko heng saman i ein årsak-verknad-samanheng eller om ein berre har ein samvariasjon i materialet(s.127). I mi forskning handla dette om å vere kritisk til eigne funn og antakingar og stille spørsmål ved om dei generaliseringane eg gjer faktisk har hold i dataen eg har samla inn. Dette aspektet opplever eg som styrka av det rammeverket for analyse som eg brukte, der ein kontinuerleg er i dialog med empirien medan ein utviklar kunnskap og forståing. Eg opplever at dei oppadgåande pilene i modellen (figur 1) som kvalitetssjekkar kvart nye steg i analysa er del av validitetssjekkinga i forskinga.

Ytre validitet er om forskinga ein gjer kan generaliserast til ein kontekst utanfor utvalet ein undersøker. Eit argument frå ein kvantitativ ståstad er at med eit så lite utval og så lite standardiserte spørsmål som djubdeintervju har så er ikkje dette god ytre validitet i

den type forskning. Noko som skiljer kvantitativ frå kvalitativ forskning ligg litt i ordlyden eigentleg. God kvantitativ forskning har gjerne høg kvantitet som mål i form av eit stort utval som vil kunne gje høgare validitetsskåre. Kvalitativ forskning fokuserer på kvalitative data, som dømesvis handlar om at ein er interessert i å finne ut kvifor ting er som dei er heller berre at ting er som dei er.

Reliabilitet har altså med kor påliteleg forskinga er og kan seiast å reflektere det handtverkstekniske arbeidet forskaren har gjort (Postholm & Jacobsen, 2016). Mykje av reliabilitetsgrunningane i denne forskinga ligg innbaka i det analytiske rammeverket. Det har vore viktig for meg i dette masterprosjektet å ha ein så tydeleg og gjennomsiiktig forskingspraksis som mogleg. Det inneber for det første å synleggjere mi rolle og forforståingar for det synleggjer for lesaren kor tolkinga og argumenta kjem frå. For det andre å tydeleggjere utvalet og kvifor nettopp dei er valt då det handlar om forskingas brukbarhet og replikasjenspotensiale.



## 5 Presentasjon av informantar teoretisk innramming av funn

I dette kapitlet blir det gjort ei teoretisk systematisering av funn gjennom eit teoretisk rammeverk. Innleiingsvis presenterast informantane kort. I andre del av kapitlet vil eg, ved hjelp av Varkøy sine kategoriar, som presentert i teorikapitlet, forsøke å svare ut den overordna problemstillinga:

*Kva legg musikk lærarar i ungdomsskulen vekt på i legitimeringa av musikkfaget?*

### 5.1 Presentasjon av dei tre informantane

Desse beskrivingane er stort sett direkte henta frå intervju og er lærarane sine egne ord og formuleringar. Nokre stader der det vart naturleg har det blitt omformulert til å passe formatet. Det er tidvis på stikkordsform fordi det ikkje er føremålsteneleg at denne delen utgjer mykje av oppgåva. Målet med presentasjonen er å levandegjere deltakarane i studien og gje den vidare analysa ein kontekst. Deltakarane har fått fiktive namn.

#### Informant 1 - Torill

Ferdigutdanna I 2005. Har jobba som lærar i 17 år. Har hatt varierende grad av musikkundervisning opp gjennom karriæra, litt vikariat og litt fast. Dei siste 6-7 åra har eg vore på ungdomstrinnet som musikkfaglærar. Syntes det var kjipt å vere musikk lærar i starten, vart kasta ut i det ganske uførebudd. Opplever at lærarutdanninga ikkje førebudde oss på den reelle praksisrøynda ute i skulen. Lærte meg aldri å spele eit akkompagnementsinstrument, som blir erfart som eit handicap i musikk lærarrolla. Stort sett åleine i klasserommet med 30 elevar med varierende grad av oppførsel om ein ønsker å dele dei opp. Musikkfaget har ikkje blitt prioritert på denne skulen og opprustinga reflekterast av det. Lite musikkrom, lite instrument, knapt eit klassesett av gitarar som skjeldan vert nytta.

#### Informant 2 - Håkon

Har jobba som lærar på skulen i 18 år. Allmennlærerutdanning med fordjuping i musikk og mat og helse. Jobba sama plass sidan 2005. Har ansvar for musikkseksjonen. Jobbar stort sett i eit større musikk lærarteam beståande av fem musikk lærarar. Vi har ei rullelingsorganisering på undervisninga der trinna blir delt i fem og så jobbar kvar lærar med det dei er mest kompetent på/ønsker seg. Eg opplever, som ansvarleg for fagseksjonen å ha stor innverknad på korleis faget blir prioritert og styrt og at dei har moglegheit og spelerom til å prøve ut nye ting og utforske rammene for faget.

#### Informant 3 - Jakob

Eg har jobba som lærar i 14 år. Vart ferdigutdanna og tok PPU vinteren 08/09. Har utdanninga bachelor i musikk først og PPU på toppen og 90stp. i musikk. Har for det meste jobba på ungdomstrinn fram til 2017. Etter 2017 byta eg jobb og har i tillegg 6 eller 7, men for det meste ungdomsskulen. Føler ikkje vi har tilstrekkeleg med korkje rom eller utstyr til å gjennomføre optimal musikkundervisning, og må ofte bruke alternative rom som kjøkkenet, gangen, lageret.

## 5.2 Teoretisk innramming av funn

Vidare presenterast relevante resultat frå djubdeintervju med dei tre informantane. I følge metoden eg valde var den opprinnelege plana å innordne analyse og diskusjonsdelen etter konseptane som vart utvikla i analyseprosessen. Det som endte opp med å bli ei meir riktig framstilling av det arbeidet som vart gjort er ei anvending av det teoretiske rammeverket til Varkøy som utgangspunkt for kategorisering av legitimeringsargument som er nemnt i teorien. Deretter presenterast dei konseptane som eg utvikla i analyseprosessen med SDI-modellen. Det har altså vore ei form for hybrid-løysing for å gjere det mest mogleg ryddig og representativt for den faktiske prosessen.

## 5.3 Legitimering av musikk

Først vil eg no ved hjelp av desse kategoriane gjere greie for lærarane sin legitimering av musikkfaget. Her presenterer eg sentrale funn frå data analysert gjennom teoretiske rammeverk frå Varkøy. Dette er altså presentasjon av datamaterialet sett gjennom eit teoretisk rammeverk.

### 5.3.1 Musikk som erkjenningmiddel

«Musikken er rotfesta i oss» seier Torill. Ho snakkar også om korleis musikkundervisninga handlar om «å bli bevisst på tilstadeveringa av musikk i alt rundt oss og å oppdage dei små tinga i livet». Her kjenner ein att tydelege element frå Varkøys beskrivingar av musikk som erkjenningmiddel. Det handlar om å erkjenne musikkens nærvær og betydning i verda rundt oss og korleis ein gjennom musikkundervisninga kan leggje til dette for denne oppdagelsen av musikk.

På spørsmålet: kva er god musikkundervisning for deg? Svarte Håkon:

*«Det har med min evne til å motivere barna til å bli nysgjerrig og engasjert til å gå heim og fordjupe seg i eit eller anna sjølv. Det handlar om å skape musikkglede og gjerne ein litt kritisk evne i tillegg. Om vi får til det så synes eg at vi er godt på veg.»*

Eg opplever at det er mange element frå uttalinga til Håkon som harmonerer godt med det Varkøy skriv om musikk som erkjenning. Det handlar om å gje elevane forståing og innsikt i musikkens eigenart og å gje dei verktøya dei treng til å fortsette denne prosessen sjølv. Han snakkar om å skape ei indre musikkglede med elevane og korleis han gjennom si undervisning ønsker å setja dei i kontakt med nye musikalske sider av seg sjølv. Slik kan ein seie at Håkon legitimerer musikkundervisninga i erkjenningskategorien då den har som føremål å opne opp for at elevane skal erkjenne sin musikalitet og gjennom undervisninga utvikle denne musikaliteten.

Joakim svarte på same spørsmål:

*«I den konteksten vi jobbar så tenkjer eg at god musikkundervisning er noko som gjev eleven noko dei kan ta med seg og ha glede og nytte av vidare i livet. Eg forventar ikkje at dei skal bli musikarar av éin time i veka, to av dei tre åra på ungdomsskulen, men at alle skal ha eit grunnlag som gjer dei i stand til å fortsetja å halde på med musikk på hobbybasis om dei vil det og eventuelt gå vidare for dei som ønsker det.»*

Her kjem det også fram liknande argumentasjon. Joakim snakkar om å gje elevane innsikt og forståing av faget og i seg sjølv som musiske menneske slik at dei på eigne premiss kan utvikle dette.

### 5.3.2 Musikk som dannelsingsmiddel

Denne legitimeringstenkinga stod sterkt med lærarane i studien. Det kjem mellom anna til syne i denne utsegna frå Torill: «Eg vil at dei skal tenkje at «Eg kan like folk som ikkje likar same musikk som meg sjølv», då har eg oppnådd det eg vil med undervisninga». Dette utsagnet kan ein kopla til Dale si beskriving av den dannande musikkundervisninga si rolle i reduseringa av ulikskap og utanforskap. Det var generelt høg førekomst av argument som passar godt med musikk som dannelsingsmiddel. Hovudfokuset var på korleis musikkundervisninga skapte rom for inkludering og styrka fellesskapet i klassen.

Alle lærarane snakka om korleis musikkfaget har ei særskilt rolle å spele med tanke på sosialisering og inkludering. Torill problematiserte at musikk blir sett på som eit fag som er inkluderande av natur. Ho meiner at det har med den praksisen kvar musikk lærar har om faget er inkluderande, ikkje fagets natur. Ein må jobbe aktivt med å drive ein inkluderande musikkpraksis, i likskap med andre fag. Det kan vere uheldig å ha e forestilling om at musikkfaget, berre fordi det er musikkfaget, ikkje får dei ressursane andre fag får på grunn av antakingar om at faget sjølv sørger for tilpassingar til den einskilde eleven. Her skin Torill si erfaring med korleis musikkfaget blir ansett og behandla i skuleverket. Ho er einig i at faget sitt mandat er å vere inkluderande og relasjonsbyggjande, men ho er ueinig i at det er noko som skjer av seg sjølv. Det er noko ein må vere bevisst på og jobbe aktivt med for at det skal skje. Dette er eit døme på korleis det er flytande overgangar mellom kategoriane, for dette argumentet kan ein også godt finne gjenklang i musikken som nytte for andre utanom-musikalske element.

### 5.3.3 Musikk som uttrykksmiddel

«Nokon elevlar blomstrar når dei får lov til å fordjupe seg i eit prosjekt... dei får bruke kroppen og stemma si til å uttrykkje seg...det er gjerne dei som overraskar ein mest fordi i andre fag opplever eg ikkje denne sida ved dei» Torill

Her kan vi kjenne att argument for musikk som uttrykksmiddel. Fleire av Torill sine tankar kan vi kjenne att i Bjørkvold sine formuleringar av det musiske mennesket og barnet som eit naturleg skapande individ.

Lærarane i studien uttrykte at dei kjente på ubehag når dei skal vurdere elevane sine skapane arbeid. Som Joakim sa det: «Somme tider kjennes det som eit overgrep, misforstå meg rett». Han forklarte at i det la han at talfesting av prestasjonar og samanlikning ikkje er foreinleg med dei eigentlege måla med slikt arbeid, som skapande prosessar og nettopp å uttrykkje seg gjennom musikk. Her skal elevane få utforske og erfare eigne grenser og eigen kreativitet og det skal vere eit trygt rom for å vise produktet av dette. Håkon problematiserer også dette i eit spørsmål: «Er det mogleg å seie at ein driv ein god utforskande musikkpraksis som opnar for elevars mangfald når det som faktisk målast ikkje er det vi faktisk ønsker at skal vere målet? Tja, eg meiner nei på det». Her ser vi teikn til at Håkon stiller seg kritisk til at musikk som uttrykksmiddel når han snakkar om korleis musikk som mål ikkje er foreinleg med måten vurdering foregår på.

### 5.3.4 Musikkens konkrete nyttefunksjonar for ulike føremål

Dette argumentet for musikk kom ofte fram som eit bi-argument og var ofte på formuleringar som: «Det seiast jo at det skal hjelpe for å få betre konsentrasjon og slikt», eller «det er klart at musikk også bidreg til meir motiverte elevlar». Ut frå både kontekst og formuleringar tolka eg det dit at dette argumentet ikkje er nokon av lærarane sine hovudargument for musikk. Innimellom blir det slengt inn som ein kommentar på slutten av eit resonnement der dei for eksempel har nytta argument for dannelsingspotensialet til

musikk. Ei antaking eg gjer på bakgrunn av intervjumaterialet er at dette er argument som er så innkoda i «systemet», både samfunnet og skulen, at det berre *må* nemnast. Det er eit automatisk påheng som ein må ha med når ein snakkar om legitimering av musikk.

## 6 Analyse

I dette kapitlet legg eg det analytiske arbeidet og funna fram.

Forskingsspørsmåla som vart presentert i innleiinga til oppgåva var:

1. Korleis svarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningane i skulen?
2. Korleis legitimerer lærarar musikkfaget sin rolle i skulens danning- og utdanningsoppdrag?

Dei to konseptta som vart utvikla, som eg skal definere nærmare seinare i kapitlet, har blitt utvikla som svar og tematisering av desse spørsmåla. Konsept 1 svarar til forskarspørsmål 1 og konsept to svarar til forskarspørsmål 2.

Konsept 1. Ideologisk vurderingsparadoks - Tabell 1 i kapittel 4.5.

Konsept 2. Eksistensielle erfaringar som dørøpnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning - Tabell 2 i kapittel 4.5.

Desse konseptta dannar utgangspunktet for den seinare drøftinga.

### 6.1.1 Eksistensielle erfaringar som dørøpnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning

Det andre konseptet fekk retning frå forskingsspørsmål 2, som handla om korleis lærarar legitimerer musikk med tanke på skulens utdanning og dannelsingsmandat. Ein kan kjenne at legitimeringsargument for musikk som erkjenning- dannelsingsmiddel i konseptet.

I konseptet ligg lærarane i studien si vektlegging av dei meningsfulle opplevingane som sentrale i musikkundervisninga, og korleis dei gjennom dei kan styrke elevens utvikling til eit sjølvstendig subjekt. Meningsfulle opplevingar slik dei blir beskrive av lærarane gjev gjenklang i Nielsen (2010), Varkøy (2017) og Fauskevåg (2022) sine definisjonar av omgrepet eksistensielle erfaringar. Det er altså opphavet til første del av konseptet. Andre del handlar om korleis dette verkemiddelet blir nytta og grunngeve av lærarane. Slik det går fram er målet med dei eksistensielle erfaringane å gje eleven moglegheit til å koma i kontakt med dei djupare og viktigare spørsmåla i livet.

Konseptet handlar om lærarane sine refleksjonar rundt sitt forhold til musikk generelt og i skulen som noko meningsfullt. Noko som gjev livet substans. «Livet hadde vore dritkje-deleg utan musikk» seier Torill, og dei to andre har liknande synspunkt. Dei er opptekne av at musikkundervisninga skal gje elevane gode musikkopplevingar som sett spor i dei. Her kan ein byrje å trekkje linjer til det Varkøy snakkar om som eksistensielle erfaringar. Ein kan også finne att trekk frå Nielsen si tenking om musikkens mange lag der lærarane i denne studien til ei viss grad er bevisst på det eksistensielle laget av musikkundervisninga. Altså det laget der ein anerkjenner musikkfagets særlege evne til å aktualisere og erkjenne livets djupare spørsmål. Det blir nemnt at gode musikkopplevingar er viktig for å kunne utvikle seg som menneske, som eg meiner understrekar den eksistensialistiske dimensjonens viktighet.

Elevane skal oppleve å kunne bestemme over sin eigen kvardag blir også fremja som viktig, at elevane skal kunne ha noko å seie for kva dei lærer og kva dei eventuelt vil fordjupe seg i. Her kan ein finne parallellar til danningssomgrepet og subjektiveringsdomenet, som handlar om korleis ein blir møtt og møter verda og samfunnet, og slik utviklar beggje seg. I fleire av utsegna til lærarane beskriv dei musikkundervisningas inkluderande natur og korleis faget byggjer opp under elevens identitetsutvikling.

I Håkon sitt tilfelle opplever han styrken og svakheita som LK20 representerer i form av oppbygging av danningas funksjon i skulen og svakheita i at det ikkje er praktisk implementerbart i skulen. Han opplevde at den nye læreplana opna opp for at dei kunne endre på det kjente mønsteret og tenkje litt nytt rundt dette med djubdelæring. Dei gjekk over til ein undervisningsmodell der elevane i mykje større grad enn før kunne velje kva dei ønska å drive på med i musikkundervisninga. Dei hadde nokon satte økter dei alle skulle gjennom, elles sto elevane fritt til å velje kva for stasjon dei ønska å fordjupe seg i over ein lengre periode. Erfaringa med endringa var for elevane og musikk lærarane si side veldig god, men dei var likevel i stor tvil på om dei kom til å fortsette med denne modellen. Hovudgrunnen til det var at dei opplevde at dei i mykje mindre grad hadde ryggen fri med tanke på vurdering i faget.

### 6.1.2 Ideologisk vurderingsparadoks

Det første konseptet som framkom knytt til legitimering av musikkfaget var den paradoksale vurderingstematikken. Legitimeringskategorien *musikk som uttrykksmiddel* og *musikkens konkrete nyttefunksjonar for ulike føremål* er representert i konseptet. Det problematiserer mellom anna korleis vurdering av elevars musikalske uttrykk opplevast vanskeleg av lærarane og at vurdering av utanom-musikalske delar av musikkfaget også vekker motstand hjå dei.

I dette konseptet ligg ein ambivalens til vurdering i skulen som handlar om lærarane sine tankar om vurdering i musikk og korleis måling og resultatorientering somme tider går på bekostning av deira elevsyn og musikkensyn. Ein kan kjenne att denne ambivalensen og motvilja i formuleringar som at det er hårreisande og at det inimellom opplevast som eit overgrep å setja karakter på elevars arbeid i musikk. Når teori vart kopla inn på kodegruppene vart det sett saman til «det ideologiske vurderingsparadokset». Paradoks viser til at det er ei motseiing i målet for vurdering og målet for undervisninga ifølgje lærarane i studien. Dei uttrykkjer motstand mot å vurdere enkelte delar av musikkundervisninga, samstundes som dei seier at det er problematisk at dei instrumentelle «ytre» laga av musikken som blir vekta mest i vurderingssituasjonar då det er lettare å konkretisere og måle. Konseptet kjem til syne i lærarane sine beskrivingar av korleis dei slit med å få undervisningspraksisen til å gå opp med vurderingspraksisen. I staden for at det er undervisninga og dermed elevane sitt beste som er utgangspunktet, uttrykkast det at vurdering i større grad blir førande for korleis dei driv sin praksis.

Omgrepet ideologisk henspelar dragkampen mellom læraranes humanistiske elevsyn og institusjonens instrumentelle føringar. Instrumentalisme refererer her til korleis lærarane i studien opplever at skulen som institusjon har ein instrumentalistisk tendens. Altså at det er produktet som mål som er viktig heller enn at hensyn til eleven er målet. Denne refleksjonen rundt forskjellen mellom skulen si humanistiske og instrumentalistiske målstyring håpar eg reflekterast i dette konseptet.

*Eg opplever dette med å vurdere og setja karakter som spesielt problematisk i musikk. I dei andre faga eg har, som engelsk, gjev det meir meining og det kjennes greitt ut - Torill*

Her uttrykkjer Toril frustrasjon over den utfordrande prosessen med vurdering i musikk. Vurderingsparadokset er inspirert av Varkøy sine poeng i artikkelen «Instrumentalism in the field of education (Varkøy, 2007). Her utfordrar han oppfatninga om at musikk er eit fag som ein kan ha ein lik vurderingspraksis i som dei andre faga i skulen. Det meiner han at ein ikkje kan altså. Dei konsekvensane som er nemnt i teoridelen, om at det fører til at ein justerer undervisninga slik at ein best kan vurdere undervisninga, uttrykkjer lærarane at skjer i praksis. I staden for å gjere eit prosjekt som handlar om å gje elevane estetiske opplevingar eller eksistensielle erfaringar, er det lettare å gjennomføre eit opplegg der elevane presenterer eit arbeide dei har gjort som kan vurderast med eit krysskjema for effektivitetens skuld. Viktige delar av musikkfaget blir då bortprioritert på grunn av dokumentasjonsbehov og at det er beleileg.

### 6.1.3 Samafatting

Dei to konseptane som er utvikla i denne oppgåva kan nyttas til å beskrive den ideologiske spagaten lærarar befinn seg i i møte med eit tydeleg dannelses- og utdanningsoppdrag og ei lite konkret og praktisk operasjonalisering av korleis ein skal oppfylle dette oppdraget. For å setja det inn i konteksten til dei tre lærarane i studien så kan ein tydeleg kjenne at kjensla av håpløysheit dei uttrykkjer av å måtte navigere rundt i dette landskapet. Informantane nytta sterke ord når dei skildra sine tankar kring dette. Det kjem fram ei sårheit i at det dei ser på som det viktigaste i faget er akkurat det som er vanskelegast å måle. Vanskeleg fordi det handlar om elevens eksistensielle erfaringar og møte med kunsten, musikken og seg sjølv.

## 7 Drøfting

I dette kapitlet vert dei to konseptane som er beskrive i kapittel 6 drøfta opp mot teori. Kapitlet blir strukturert etter dei to forskarspørsmåla. Del 1 vil då ta for seg spørsmålet: Korleis samsvarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningane i skulen? Del 2 vil ta for seg spørsmålet: Korleis legitimerer lærarar musikkfaget si rolle i skulens danning- og utdanningsoppdrag?

### **7.1 Korleis legitimerer lærarar musikkfaget si rolle i skulens danning- og utdanningsoppdrag?**

Viktige argument for legitimering av musikk blant lærarane i studien om korleis musikkundervisningas hensikt er å gje elevane erfaringar der dei opplever meistring og motgang på ein god måte og med støtte i læraren. Dei blir satt i krevjande sosiale situasjonar der dei blir utfordra på å lede ulike musikalske prosessar og må delegere oppgåver og ta ansvar for eiga læring. Det framstår som lærarane vektlegg elevane sine opplevingar med musikkfaget som noko som utviklar dei som autonome aktørar i eget liv. Dei blir gjeve fridom til å sjølv velje korleis dei ønsker å interagere med verda. Når lærarane argumenterer så sterkt for dette antyd det at dei meiner at musikkundervisninga har ei viktig rolle å spele i danningprosessen. Ut frå Biesta si beskriving av ein subjektiverande undervisningspraksis framstår det, gjennom lærarane sine argument, som dei tilstrebar ein praksis der elevens fridom til sjølvutvikling blir teke omsyn til.

Dette fokuset på elevens utvikling til sjølvstendig individ i møte med verda kan vi mellom anna kjenne att i lærarane sine legitimeringar av musikkfaget som både erkjenningsmiddel og danningmiddel. Ein kan sjå klare samanhengar i måten lærarane snakkar om korleis dei ønsker å praktisere musikkfaget og Bennet sine tankar om musikkens legitimering. Felles er eit fokus på korleis musikkundervisninga er særskilt egna for å utvikle sjølvinnsett og menneskekunnskap som er byggjesteinane i den generelle menneskelege utviklinga. Denne beskrivinga opplever eg tek opp i seg mykje av det danning og subjektiveringsomgrepet omhandlar. Dersom musikkundervisninga, som både teorien og empirien advokerer, er spesielt egna for å styrke danning og subjektivering i form av menneskeleg utvikling og sjølvinnsett, er det eit solid argument for ei styrking av fagets legitimering i den pedagogiske og skulepolitiske debatten.

Musikkfaget er ein arena for å setja elevane i kontakt med dei djupare spørsmåla i livet der dei skal erfare møtet med desse spørsmåla og utvikle seg som menneske og medmenneske i prosessen. Slik eg ser det heng desse delane av lærarane sine refleksjonar kring sin praksis tett saman, og er både mål og middel, som samsvarar med den humanistiske ideologien. Ein kan kanskje sjå antydingar til at lærarane nyttar eksistensielle erfaringar som middel til å oppnå både erkjenning og danning. Måten dei beskriv og begrunnar praksisen sin kan seiast å samsvare med dei praktiske prinsippa for ei subjektiverande tilnærming. Håkon snakkar mellom anna om korleis dei nytta overgangen til LK20 og fokus på djubdelæring, til å endre praksis på skulen der dei jobba og opna opp for at elevane i større grad kan velje sjølv kva dei ønsker å lære og bruke tid på. Slik får dei denne dvelinga ved sentrale tema, som ifølgje Biesta er eit sentralt element i ein subjektiverande undervisningspraksis. Håkon snakkar også om korleis dei ved å gjere dette fekk frigjort lærarressursane slik at dei i større grad kunne gje den akkurat riktige støtta.



Dei to andre lærarane snakka også om korleis dei opplevde at den hjelpa og støtta dei gjev elevane er prega av at dei må få alle gjennom på ganske kort tid, så nokon får hjelp der dei sjølv kunne funnet ut av ting på eiga hand. Dette er på grunn av dårleg tid og eit press på å få alle gjennom på tida. Det siste elementet Biesta snakkar om, forstyrring av flyten, kjem gjennom lærarane sine beskrivingar fram som noko som det er naturleg å ta tak i musikktimeane, men her også avheng dette litt av at dei har tid til å ta tak i dei ulike situasjonane.

Det er problematisk at danningsoppdraget i skulen heller ikkje i LK20 er tydelegare konkretisert og formulert som Fauskevåg (2022) skriv. Det gjer mellom anna at dei faga, som eg i denne oppgåva argumenterer for at musikk er, står i ein hardare kamp for å legitimere sin plass og funksjon. Slik det er no blir det rett og slett for enkelt å la utdanningsoppdraget ta ein større plass med sine tydeleg definerte kompetansemål og målbarheit. Om ein kunne styrka det subjektiverande domenet av utdanningsoppdraget kunne det vore eit steg i retning av ei tydelegare kopling mellom dei to utdanningsoppdraga. Den nye vektinga av danning i LK20 og grunngevingane for kvifor det er viktig høyrer bra ut og kunne ført til ei styrka legitimering av musikk som middel til å nå målet. I staden er det fagre ord som kanskje ikkje har ført til noko særleg endring i praksis. Og den endringa som blir gjort, dømevis Håkon sitt forsøk på praksisendring, blir reversert på grunn av det sterkare kompetanseutviklingspresset.

Det kjem klart fram kva lærarane meiner er viktig i musikkfaget, og det er element ein kan kjenne att frå eksistensielle erfaringar. Det vere seg sterke meningsfulle erfaringar gjennom musikkopplevingar, gjennom å ta del i musikalsk aktivitet i eit fellesskap eller gjennom skape eit eige uttrykk som ein presenterer for verda. Og det er nettopp møte med og handteringa av dei djupe spørsmåla som oppstår på vegen til eller etter slike opplevingar, som er det som gjev verdi til undervisninga. Biesta seier at ein lærar som tek subjektiveringsdomenet på alvor er den som tør og bruke dei romma undervisninga gjev til å gripe tak i livsaktuelle problematik. Ein må tørre å la det skje, tørre å ta seg tid til å dvele ved spørsmåla og tørre å gje ei passeleg mengde støtte til at elevane kjem seg opp på eit nytt innsiktsnivå og utviklar seg som menneske. For meg framstår det som denne viljen og evna blant lærarane er sterk. Dei tør, dei må berre få lov. Kanskje er denne vilja til subjektivering, eller erkjenning eller eksistensielle erfaringa eller kva ein no skal kalle det, ekstra sterk for musikkklærarar fordi nettopp musikkfaget har ei unik evne til å skape rom for det.

## ***7.2 Korleis samsvarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningne i skulen?***

Lærarane snakkar i intervjuet om korleis det er vanskeleg å måle den totale musikk-kompetansen til elevane og at det er visse typar kompetanse som er lettare å måle enn andre. Slik eg tolkar utsegna til lærarane, kan ein trekkje linjer til Nielsens problematisering av korleis ein i skulen har eit for sterkt fokus på dei ytre laga av musikken. I staden for å vektleggje dei ulike laga i musikken som ifølge Nielsen er mindre handfaste og beskrivbare, men som handlar om å kome i kontakt med både musikken og seg sjølv på djupare plan, blir det lettare å velje bort dette. Grunnen til at omgrepet paradoks er passende er mellom anna at løysinga på problemet ikkje er å byrje å vurdere dei andre laga av musikken også. Det framkjem at lærarane ofte kjenner på eit ubehag når dei skal setja karakterar på dømevis elevars arbeid der dei har gått ordentleg djupt inn i noko, kanskje seg sjølv og har lagt fram resultatet av dette.

Her kan ein kjenne att dei nyliberalistiske strøymingane der elevanes kompetanseutvikling er ein del av produksjonskjeda, og hovudmålet i ei produksjonskjede er å på mest effektivt vis kome seg frå A til B. Effektivitet krev tydeleg målstyring og resultatorientering og det er då enklare og meir effektivt å måle dei elementa i musikken som er lett tilgjengeleg. Det kan dog verke som musikk lærarane held stand mot denne strøyminga, men det er ikkje utan kostnad. Som i dømet i førre kapittel: "I enkelte tilfelle kjennes det ut som eit overgrep", er det ikkje uproblematisk for lærarane å navigere yrkeskvardagen når dei opplever at vurderingspraksisen strid mot deira elevsyn. Joakim reflekterer rundt karaktersetning i kreative skapande prosessar der han seier at han med godt samvit kørkje kan, eller vil setja karakter på den eksistensielle erfaringa eleven har fått i prosessen. Likevel er det kanskje denne erfaringa som var hensikta med oppgåva når han lagde den, men denne erfaringa opplever han som vanskeleg å talfeste.

Kanskje synleggjering av dei negative verknadane dei nyliberalistiske strøymingane har og har hatt kan føre til ei større bevisstheit kring korleis det påverkar lærarane sin undervisningspraksis. Og om den utviklinga ikkje er i tråd med målsettinga for skulen som er nedfelt i læraplana, så har ein eit sterkare argument for kvifor det er viktig å fokusere på denne debatten. Det er først når ein har noko konkret å snakke om og forhalde seg til at diskusjonen har noko føre seg, og altfor lenge har denne delen av skuleoppdraget vore for lite konkret og handterbart, og derfor hamnar det lengst bak i køa. Denne vonde spiralen er det vanskeleg å kome ut av fordi desse spora er så godt opptrakka og akseptert som slik realiteten er. Prinsippa for den effektive produksjonskjeda som Arnesen (2011), Imsen (Imsen et. al., 2017) og Volckmar (Imsen & Volckmar, 2014) peikar på i samfunnet har for lengst gjort sitt inntog i skuleinstitusjonen og er ein etablert del av styringspolitikken. Det med effektivitet kan vere ekstra pressande på eit fag som musikk fordi det er såpass få ressursar i faget, både timetal og lærarressursar som både Håkon, Torill og Joakim uttrykkjer i intervjuet. Det er eit fag som fordi det blir oppfatta som inkluderande og tilpassa av natur ikkje blir prioritert for ekstraressursar heller, og Torill seier for eksempel at ho aldri har opplevd å ha spesped-ressursar i musikk timane. Ein del fag får oftare desse ressursane og høgare prioritering i skulesystemet, som matematikk, engelsk og norsk, og då er kanskje effektiviseringsjobben lettare då ein har eit større nettverk til å fordele arbeidet på.

Det humanistiske menneske- og elevsynet kjem gjennomgåande sterkt fram i intervjuet. Det verkar imidlertid som dette er ein del av gnissinga dei opplever i kvardagen knytt til utøving av yrket sitt. Det dei ser på som verdifullt og meningsfullt i musikkfaget er at elevane opplever meistring og å kjenne på at dei kan utvikle seg i faget i sitt eige tempo. Som ein motsats til dette uttrykkjer dei også korleis fokus på vurderingsgrunnlag, dokumentasjon og testbasert undervisning som noko som går på akkord med dette synet. Eg vil argumentere for at når ein ser på desse faktorane under eit har ein kombinasjon av nyliberalisme og eit instrumentalistisk syn på kompetanse og menneske ført til ei dehumanisering av skulen. Det er i større grad eleven som objekt heller enn subjekt som blir løfta fram. Det er kompetansen og ferdighetene eleven har opparbeida seg som blir verdsatt heller enn korleis eleven utviklar seg som sjølvstendig og avhengig subjekt i møte med verda. Eleven som produkt har blitt ei ikkje uvanleg analogi å gjere om elevsynet som har prega norsk skule etter 2000-talet (Imsen & Volckmar, 2014).

Dette er trekk vi kan kjenne att frå Varkøy sin påstand om at ei musikkundervisning som har sin base i humanismens pedagogikk ikkje er foreinleg med den instrumentalistiske trenden Arnesen(2011), Imsen(Imsen et al., 2017) og Volckmar(Imsen & Volckmar, 2014) peikar på at pregar utviklinga av skuleinstitusjonen. Ein kan også trekkje

parallellar til Varkøys refleksjonar rundt Rousseau sine tankar om idealet om barnets frie vekst og autonomi. I kollegiet til Håkon har dei gjort ei tilnærming til at elevane kan meir fridom og autonomi i læresituasjonen. Deira rolle som musikk lærarar her, nærmar seg då det Rousseau beskriv som ein tilretteleggjar for eleven si frie utfolding (Varkøy, 2007, s.43). Og sjølv om dei opplever at dette er ein måte å drive musikkundervisning som dei frå eit musikkpedagogisk og frå eit elevperspektiv meiner er ei forbetring, legg dei institusjonelle rammene sterke nok føringar slik at dei vurderer å ikkje vidareføre modellen. Her kan vi trekkje inn ei motseiing som finnes i skulen som institusjon. Det er ei fasthalding på ein ideologi om at skulen skal vere elevsentrert og det er humanistiske prinsip som skal føre utviklinga av skulen, samstundes så vert dei praktiske rammene betingta av nyliberalistiske tankesett. Arnesen (2011) har sett på utviklinga dei nordiske og den norske skulen har hatt over tid og kvar vi er på veg no. Og den nyliberalistiske strøyminga har teke oss langt på veg inn i eit konkurrans og marknadsstyrt pedagogisk landskap. Dette kan vi kjenne igjen frå dømet over. Desse kreftene er sterke og rolla musikk lærar i det landskapet er vanskeleg. Dette uttrykkjer lærarane i studien også tydeleg. At dei opplever at deira praksis blir styrt i ei retning på bakgrunn av krav om kontrollering av elevanes kompetanseutvikling.

Når hovudvekta av det som blir vurdert og dokumentert er det Nielsen beskriv som dei «ytre eigedommane ved musikken» som er handfaste og beskrivbare, og dugleikar som kan koplast til det kroppslege laget til Nielsen, blir det ei skeivfordeling. Dette kan ein kjenne att i lærarane sine oppfatningar av kva dei sjølv får til å vurdere og dokumentere. Sentralt i Nielsen (2010) sin musikkfilosofi ligg det at desse laga må opptre i fellesskap for at dei ulike laga skal gje nå sitt fulle potensial. Då kan ein, ut frå Nielsen si musikk-som-fleire-meiningslagtenking, seie at lærarane driv ein musikkpraksis som ikkje når sitt fulle potensial. Og om vi antek at desse lærarane representerer ei større gruppe erfarne musikk lærarar ute i skulane, er det mykje unytta potensiale å snakke om.

## 8 Avslutning

Denne oppgåva har prøvd å skape meir forståing og innsikt i legitimeringsproblematikken knytt til musikkfaget i ungdomsskulen gjennom problemstillinga:

*Kva legg musikk lærarar i ungdomsskulen vekt på i legitimeringa av musikkfaget?*

Og forskingsspørsmåla som sette rammene for drøftinga:

- Korleis samsvarar lærarens ideologiske haldningar til dei institusjonelle ideologiske haldningane i skulen?
- Korleis legitimerer lærarar musikkfaget sin rolle i skulens utdanning og dannelsingsmandat?

Dei viktigaste resultata og bidraget til oppgåva er utviklinga av dei to konsept: «Eksistensielle erfaringar som dørøpnar for ei meir subjektiverande musikkundervisning» og «ideologisk vurderingsparadoks». Førstnemnde konsept handlar om korleis lærarane beskriv og grunngjev sin praksis og korleis det heng saman med konseptet eksistensielle erfaringar og korleis denne praksisen tilrettelegg for danning og subjektivering. Det ideologiske vurderingsparadokset peikar på den ideologiske spagaten lærarar opplever i møte med skulens humanistiske elevsyn og det instrumentelle vurderingsaspektet.

### 8.1 Konklusjon

LK20 skulle vere ein ny vår for danning i skulen og det er ifølge Fauskevåg (2022) endringsvilje å spore der, men dette forsøket renn ut i sanda når rammene som betingar praksis ikkje viser lik endringsvilje. Oppgåva har drøfta lærarars legitimering av musikkfaget og problematisert elevsynet både med lærarane og med skuleinstitusjonen. Oppgåva har også løfta fram dei hola Fauskevåg (2022) peikar på i utdanningssystemet knytt til manglande definisjon av *danningsoppdraget* kontra *utdanningsoppdraget*. Dette heng igjen saman med for låg vektning av den subjektiverande dimensjonen Biesta beskriv, og den likeins vage operasjonaliseringa av eksistensielle erfaringar og kva dette kan bety i oppseding- og opplæringsaugemed. Kanskje kan musikkfaget, gjennom å finne gode metodar å løyse desse utfordringane på, vere ein katalysator for eit nødvendig skifte i vurderingspraksis i framtidens skule. Desse uklare definisjonane gjer det vanskeleg å snakke om musikken si rolle og plass i skuleverket, sjølv om mine tre informantar har gjort ein hederleg innsats i å fremje problematikken.

Denne oppgåva bidreg til å trekkje læraren sitt perspektiv inn i debatten. Tidlegare forskning og oppgåver har forsøkt å belyse legitimeringsdebatten frå eit lærarstudent- eller lærarutdannarperspektiv. Slik kan ein sjå på denne oppgåva som eit bidrag til å breie ut perspektivet slik at stemmene til dei som er ute i felten også blir høyrte. Dei som jobbar i skulen og lever den gjeldande skulepolitikken og kjenner på det reelle handlingsrommet dei har og korleis det påverkar deira praksis. Engasjementet til lærarane som deltok i studien var tydeleg, og formuleringane kunne vere overraskande brutale. Det forsterkar trua om at dette er eit viktig tema og at nettopp desse stemmene må løftast fram og lyttast til.

## 8.2 Svakheiter ved oppgåva

Å nytte legitimeringskategoriane til Varkøy har vore ei nyttig teoretisk innramming. Det kan også ha begrensa synsfeltet noko, og ved å bruke eit anna rammeverk kunne ein nok ha fått eit anna perspektiv på tema. Likevel har både kategoriane og Varkøy stor innflytelse på feltet «meininga med musikk», så det er eit argument for at det er eit relevant perspektiv å setja forskinga inn i. Ein kan nok også problematisere den utstrekke bruken av Varkøy i oppgåva. Han er éin person, riktig nok ein viktig person som har stor innflytelse på legitimeringsfeltet, som har verka inn på kva for teori eg har teke med og korleis den teorien er lagt fram.

Om eg skulle gjort eit liknande forskingsarbeid igjen er det eit par justeringar som kunne styrka forskinga. Mellom anna kunne det vore nyttig i forbindelse med konseptutviklinga å vere fleire om arbeidet. Ikkje på grunn av mengda arbeid, men fordi det nok hadde vore sunt med fleire perspektiv og auge som ser og vurderer kva som kjem fram i data-materialet. Eg er nøgd med konseptane eg kom fram til og meiner dei viser konflikta informantane beskriv i intervjuet, men det er godt mogleg dei hadde vore formulert annleis og famna meir, eventuelt vore spissa meir, med to forskarar på saka. Det er også noko med, som fersk amatørforskar på første oppdrag, å skulle utvikle konsept og hevde at det representerer røynda.

## 8.3 Implikasjonar og framtidig forskning

Det viktigaste eg tek med meg frå forskingsprosessen er auka kunnskap om korleis ein kan utvikle ny forståing på eit felt. Det første steget i å skape endring og utvikling er å forstå problemet og feltet ein ønsker å forbetre. Vi som framtidige musikk lærarar må ta det ansvaret. Vi må forstå utfordringane faget vårt står i, og gjennom dette få ei djupare innsikt kva som skal til og kvar vi skal byrje med å forsvare det.

Derfor vil eg argumentere for at det trengs meir forskning på legitimeringsproblematikk i musikkfaget. Dømesvis hadde det vore interessant å dukke djupare ned i den same tematikken ved å sjå til kva premissleverandørane av vurderingsrammene – skulemyndigheiter, har for perspektiv kva gjeld musikkfagets rolle og verdi i skulen. Meir forskning som ser på legitimering av musikkfaget frå ulike perspektiv er dermed bestillinga frå denne masterstudenten.

Eit styrka kunnskapsgrunnlag vil bidra til at eg og mine framtidige musikk lærar-kolle-gaer, med forskning i hand, står stødigare i framtidige kampar for faget. For at sikre ei slik opprusting av forsvarsevna hjå musikkfagets forkjemparar treng vi ord og språk til å snakke om det. Denne oppgåva er eit forsøk på å vidareutvikle dette språket.

Som lærarane i datamaterialet peikar på, er det i dei umålbare, uhandgripelege elementa av musikken verdien ligg. Dei ytre laga er ofte dei som blir teljande på eit vitnemål, men det er i den indre kjerna av musikken at moglegheitene for sjølvutvikling er størst. Med dette som utgangspunkt, når det umålbare held det største danningspotensialet, løftar det spørsmål om ei større revurdering av skulens vurderingspraksis.

Gjennom å belyse dei umoglege problemstillingane musikk lærarar står ovanfor, inviterer denne oppgåva først og fremst til vidare debatt om korleis ein utviklar vurderingspraksis som står i stil med fagets natur. Og til å tette gapet mellom korleis fagets plass i skulen legitimerast, og korleis byggje vurderingspraksis som matchar denne legitimeringa. Eg vil argumentere for at dette poenget ber gyldigheit langt utover musikkfagets grenser.

## Referanseliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och Refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2011). International politics and national reforms: The dynamics between "competence" and the "inclusive school" in Norwegian education policies. *Education Inquiry*, 2(2), 193–206. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21973>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). SAGE publication.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Sage Publications. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 109–123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Fauskevåg, O. (2023). Det eksistensielle i klasserommet. *Bedre skole*, 35(1), 58–63.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Humboldt, v. W. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury, S. Hopman, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 57–61). Lawrence Erlbaum Associates.

- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. I U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model* (s. 35–55). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_3)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. S. 69-90. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2475754>
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of *allgemeinbildung*. I I. Westbury, S. Hopman, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- verdier og prinsipper for grunnskuleopplæringa. Fastsatt som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i musikk(MUS01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.

- Norges musikkhøgskole NMH (Regissør). (2021, februar 23). *STUDENT Talks #8: Trenger vi musikk?*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=55IYPaOk9SY>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk—Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Storebråten, B. (2017). *Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole* [Master thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58034>
- Tanggaard, L. (2017). Fænonenologisk analyse. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse* (s. 79–124). Hans Reitzels Forlag.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the Field of Music Education: Are We All Humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37–52. <https://doi.org/10.2979/PME.2007.15.1.37>
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring- i kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23–38). Gyldendal Norsk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk—Dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2023). Musikkfilosofi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/musikkfilosofi>



# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

# Vil du delta i forskingsprosjektet

## *“Musikklæraren si beretning”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innblikk lærarar sine tankar kring eigen musikkpraksis. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

### **Føremål**

Prosjektet søker å belyse og framheve eit utval av lærarar sine musikkpraksisar og deira tankar kring det dei ser på som ein god undervingspraksis. Utvalet kjem til å vere mellom 2 og 4 erfarne lærarar i ungdomsskulen. Formålet med oppgåva er å få innblikk i korleis erfarne lærarar tenkjer om sin eigen praksis og kva som utgjer ein god musikkpraksis. Analyse av desse intervjuar kjem til å utgjere datagrunnlaget for masteroppgåva.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Eg, Liv Marit Finset, er ansvarleg for prosjektet, saman med min vegleiar, Kathinka Hveem Johannesen. Prosjektet er ein del av masterutdanninga ved ILU, NTNU.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du er spurt om å delta då du i forbindelse med praksis er ein av musikklærarane i mitt nettverk som eg ønsker å intervju i forbindelse med masterprosjektet mitt. Eg kjem også til å intervju 1-3 andre lærarar.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Å delta i denne studien innebærer for deg å delta på eit personleg intervju som kjem til å ha ei varigheit mellom 30-45 minutt. Det er eit kvalitativt intervju der det kjem til å bli stilt ganske opne spørsmål rundt korleis du tenkjer din eigen musikkpraksis er og kva du ser på som viktig med musikkfaget. Eg kjem til å stille ein del oppfølgingsspørsmål dersom det er noko som er uklart eller som eg ønsker at du utdjupar meir. Det vil bli brukt ein lydopptakar frå NTNU til å ta opp lyden under intervjuet. Dette opptaket kjem til å slettast direkte etter at intervjuet er ferdig transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. For å trekkje samtykket kan du kontakte meg eller vegleiar av prosjektet på mail, melding eller telefon, så vil det imøtekomast utan spørsmål.

## **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg som kjem til å ha tilgang til opplysningane dine og som kjem til å handtere alle prosessar knytt til dette materialet. Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataen. Dataen kjem til å bli lagra i tråd med NTNU sin lagringsguide for sikker handtering av data. Deltakarane av studien kjem ikkje til å kunne bli identifisert i oppgåva.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 25. mai 2023. Aller siste frist dersom utsetting er november 2023. Lydopptak blir sletta fortløpande når dei er transkribert. Andre opplysningar og transkripsjonane blir sletta etter prosjektslutt.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå NTNU har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Masterstudent: Liv Marit Finset, mail: [livmf@stud.ntnu.no](mailto:livmf@stud.ntnu.no), tlf: +47 948 32 602

Forskar/rettleiar: Kathinka Hveem Johannessen ved NTNU, mail: [kathinka.hveem@ntnu.no](mailto:kathinka.hveem@ntnu.no),

tlf: +47 913 91 753.

Vårt personombod: Thomas Helgesen ved NTNU, mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no),

tlf: +47 930 79 038.

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

[Kathinka Hveem Johannessen](#)

(Forskar/rettleiar)

[Liv Marit Finset](#)

(Masterstudent)

---

# Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *“4 Lærarar sine beretningar om eigen musikkpraksis”* og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

Å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD



[Meldeskjema](#) / [Forteljingar frå tre lærarar](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

945607

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

02.02.2023

**Prosjekttittel**

Forteljingar frå tre lærarar

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Kathinka Hveem Johannessen

**Student**

Liv Marit Finset

**Prosjektperiode**

09.01.2023 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempet og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra

- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

