

Kampen om gehørtreningsfaget i videregående skole

Hvor ble det av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut?

Caroline Halliwell Olsen

Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis november 2018

SAMMENDRAG

I denne studien fokuserer jeg på gehørtreningsfaget i videregående skole. Jeg ser på strukturene rundt gehørtreningen som det Bourdieu vil kalle for en *kamp*. Jeg har forsøkt å svare på følgende spørsmål: *Hvor ble gehørtreningsfaget av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut for faget?* Gjennom problemstillingen søker jeg ny og dypere kunnskap om hva som har skjedd med gehørtreningsfaget siden 2006. Jeg undersøker om det er mulig å si at det faglige nivået på elevene er blitt dårligere, og i så fall, hvorfor dette kan ha skjedd, og hva som kan gjøres for å forbedre det.

Som metode for datainnsamling brukte jeg kvalitative intervjuer. I forstudien intervjuet jeg seks avdelingsledere på nordnorske videregående skoler med musikklinjer om måten de organiserte gehørundervisningen på. Fokuset var på andreklassen, og jeg fant at undervisningen ble organisert på ulike måter. Størrelsen på gruppene varierte mye, og det var også forskjeller mellom skolene i forhold til om de hadde en fast mengde med undervisning eller ikke. Jeg konkluderer med at gehørtreningen har en usikker status i andreklassen, og at den strever noe med å finne sin plass.

I hoveddelen av studien gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med fire erfarne lærere i gehør på en av de seks skolene fra forstudien. Jeg utførte så en kritisk diskursanalyse av intervjuet for å få dypere kunnskap om den sosiale praksisen og de sosiale strukturene som omgir gehørtreningsfaget. Jeg betraktet intervjuet som en tekst, og fant en stor grad av intertekstualitet, noe som tyder på at feltet er i endring. Jeg fant også at deltakerne aktiviserte forskjellige diskurser som jeg identifiserte og undersøkte. Studien inneholder derfor analyse av dokumenter som kan sies å tilhøre disse diskursene. Jeg identifiserte også noen av de sosiale strukturene som omgir gehørtreningsfaget. Eksempler er *kunnskapssamfunnet*, *læreplanverket* og *utdanningsreformen Kunnskapsløftet*, *nyliberalisme* som politisk ideologi, og *globaliseringen* av det norske utdanningssystemet. Jeg sammenlignet også det forskningsdeltakerne sa med resultatene av følgeforskningen på Kunnskapsløftet. Her fant jeg at følgeforskningen bekreftet det som de fire musikk lærerne sa i intervjuet.

I konklusjonen kommer jeg med noen konkrete råd når det gjelder veien videre for gehørtreningsfaget i forbindelse med den pågående revisjonen av Kunnskapsløftets læreplaner. Jeg finner at den nye generelle delen av læreplanen oppvurderer betydningen av praktisk kunnskap, og har et uttalt fokus på dybdelæring. Det pågående arbeidet med kjerneelementer og revidering av læreplaner bør derfor kunne føre til at gehørtrening får en mer sentral plass i læreplanene for programområdet *musikk* fra høsten 2020.

ABSTRACT

In this study I focus on ear training as a subject in upper secondary school. I view the structures surrounding ear training as what Bourdieu would describe as a *battle*. I have attempted to answer the following questions: *What became of ear training as a subject in the educational reform The Knowledge Promotion? What can the way forward look like for the subject?* Through these questions I attempt to unearth new and deeper knowledge concerning the fate of ear training as a school subject since 2006. I investigate whether it is possible to say that the pupils' level of attainment has decreased, and if so, why this has happened, and what can be done to improve the situation.

I used qualitative interviews as my method of collecting data. In the preliminary study I interviewed six departmental heads in Northern Norwegian schools with specialist music courses about the way in which they organised the teaching of ear training. My focus was on second year pupils, and I found that the ways in which the schools organised their teaching varied. The sizes of the groups varied a great deal, and there were differences between the schools concerning whether they had a designated amount of teaching or not. I conclude that ear training has an unstable status in the second year, and that it is struggling to find its place.

In the main part of the study I conducted a focus group interview with four experienced ear training teachers from one of the schools from the preliminary study. I carried out a critical discourse analysis of the interview to achieve a greater understanding of the social practices and social structures surrounding ear training. I viewed the interview as a text, and found a great degree of intertextuality, something that indicates that the field is in flux. I also found that the interviewees activated different discourses which I identified and investigated. For this reason, the study includes the analysis of documents that may be said to belong to these discourses. I also identified some of the social structures that surround ear training. Examples of these structures are *the knowledge society*, *The Knowledge Promotion* as a curriculum and educational reform, *neo-liberalism* as a political ideology, and the *globalisation* of the Norwegian educational system. I also compared what the interviewees said with the results of the research accompanying *The Knowledge Promotion* and found that this research confirmed what the four interviewees said in the interview.

In conclusion I suggest some concrete advice concerning the way forward for ear training in connection with the current revision of *The Knowledge Promotion's* curriculum. I find that the new general part of the curriculum places a greater emphasis on practical knowledge and has an explicit focus on in-depth learning. The current work on core elements and the revision of the curricula should therefore make it possible to give the teaching of ear training a more central position in the specialist music course from autumn 2020.

FORORD

Jeg vil gjerne takke følgende personer for hjelp og oppmuntring i skriveprosessen:

- Dosent Hilde Blix, for uvurderlig veiledning gjennom hele prosjektet
- Dosent Gro Shetelig for oppmuntring til å undersøke hva som hadde skjedd med gehørtreningen i videregående skole
- Hørelærepedagog Maria Medby Tollefsen for å ha vært en god motivator
- Medstudentene mine, Liv Astrid, Ragnhild og Christian, for gode og konstruktive tilbakemeldinger
- De ansatte på musikkbiblioteket på musikkonservatoriet, Universitetet i Tromsø, for god hjelp, og god opplæring i å skaffe litteratur
- Kolleger fra musikkavdelingen på skolen der jeg er ansatt, for de gode diskusjonene og hjelp med intervjuteknikk
- Pianolærer Valerie Trundle, som lærte meg å være glad i gehørtrening i ung alder
- Mannen min, Arne-Kjell og dattera mi, Sarah, for deres store tålmodighet og forståelse gjennom arbeidsprosessen

Caroline Halliwell Olsen

Høsten 2018

Innhold

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT.....	3
FORORD.....	4
1.INNLEDNING	9
1.1 Definisjoner og begrepsavklaringer	10
1.1.1 Hørelærefaget.....	10
1.1.2 Gehørtreningsfaget.....	11
1.1.3 Kunnskapsløftet, kompetansemål og Fagfornyelsen	11
1.1.4 Kompetanse	11
1.1.5 Kunnskap.....	12
1.1.6 Kjerneelementer	12
2. TEORI.....	13
2.1 Innledning	13
2.2 Kritisk diskursanalyse	14
2.3 Kritisk realisme.....	15
2.4 Det kritiske blikket i kritisk diskursanalyse	16
2.5 Nyliberalisme	16
2.6 Metodologi i den kritiske diskursanalysen.....	16
2.6.1 Innledning	16
2.6.2 Faircloughs metodologi.....	17
2.6.3 Metoden i den kritiske diskursanalysen	18
2.6.4 Oversikt over begrepene jeg bruker i den kritiske diskursanalysen	19
2.8 Oppsummering	28
3. METODE OG DATAINNSAMLING.....	29
3.1 Innledning	29
3.2 Hermeneutisk prosess	29
3.3 Etnografisk kvalitativ metode	30
Forstudie og fokusgruppeintervju	30
3.4 Utvalg av informanter	33
3.5 Intervjuguidene.....	33
3.6 Transkripsjon.....	34
3.7 Analyse og kategorisering av intervjudata.....	34
3.8 Analyse av øvrige data	35
3.9 Etske vurderinger	35
3.9 Reliabilitet og validitet	36

Reliabilitet (pålitelighet)	36
Validitet (gyldighet).....	37
4.0 Oppsummering	38
4. RESULTATET AV FORSTUDIEN	41
4.1. Forskningsdeltakerne og skolen	41
4.2 Begrunnelsen for organiseringen av gehørundervisningen.....	42
4.3 Konklusjon.....	44
5. ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJUET PÅ DISKURSANALYSENS FØRSTE NIVÅ: SOSIAL BEGIVENHET	45
5.1 Innledning	45
5.2 Diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet.....	45
5.2.1 Nominalisering og passivering	45
5.2.2 Modalitet	48
5.2.3 Intertekstualitet	51
5.2.4 Oppsummering	56
6. ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJUET PÅ DISKURSANALYSENS ANDRE NIVÅ: SOSIAL PRAKSIS.....	59
6.1 Innledning	59
6.2 Genre	59
6.3 Stiler	60
6.4 Diskurser	61
6.5 Interdiskursivitet.....	74
6.6 Rekontekstualisering.....	75
6.7 Antakelser	76
6.8 Diskursordener.....	76
6.9 Oppsummering	77
7. DISKURSANALYSENS TREDJE NIVÅ: SOSIAL STRUKTUR	79
7.1 Innledning	79
7.2 Sosiale strukturer	79
7.3 Den sosiokulturelle konteksten som omgir gehørtreningsfaget	79
7.4 Bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet	82
7.4.1 Framveksten av kunnskapssamfunnet.....	82
7.4.2 Globalisering	83
7.5 «New Right»-ideologien som utdanningsparadigme	84
7.6 Resultater av forskningen på Kunnskapsløftet	85
7.7 Konsekvenser for gehørtreningsfaget	88
7.8 Oppsummering	89
8. MAKT FELTET RUNDT GEHØRTRENINGSFAGET	91

8.1 Innledning	91
8.2 Habitus	91
8.3 Symbolsk vold	91
8.4 Maktfeltet	91
8.5 Forskjellige typer kapital	92
9. KONKLUSJON.....	93
9.1 Fikk jeg for forståelsen min bekreftet?	93
9.2 Hva viste diskursanalysen?	93
9.2.1 Diskursanalysens første nivå.....	93
9.2.2 Diskursanalysens andre nivå	94
9.2.3 Diskursanalysens tredje nivå.....	95
9.3 Svar på de fire spørsmålene i diskursanalysens metodologi	95
10. VEDLEGG	97
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	97
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	97
Vedlegg 2 Intervjuguide til undersøkelse om hørelæreundervisning i videregående skole	98
Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	100
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	100
Bakgrunn og formål.....	100
Frivillig deltakelse.....	101
Vedlegg 4: Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet.....	101
Vedlegg 5: Brev fra en fylkeskommune til skolene i et fylke datert 15.01.2018.....	104
I løpet av rektormøtet 24. januar Onsker vi a avholde et møte med rektorene fra de skolene som er aktuelle. Målet med motet er a fastsette eksamensorganisering for de skriftlige.....	105
Vedlegg 6: Brev fra Norsk fagråd til en fylkeskommune	106
Vedlegg 7: Svar fra en fylkeskommune til Norsk fagråd for musikk, dans og drama	108
11. LITTERATURLISTE	110

1. INNLEDNING

Min interesse for gehørtrening som fag i videregående skole ble vekket fordi jeg hadde undervist i faget hørelære gjennom Reform 94, men hadde arbeidet mest med engelskfaget fra 2006 da Kunnskapsløftet ble innført. Siden jeg ønsket å gå tilbake til å undervise i gehørtrening igjen, ville jeg finne ut mer om utviklingen i gehørtreningsfaget siden 2006. Gjennom erfaringer med å ha et barn som elev på musikklinja da Kunnskapsløftet var nytt, å være publikummer på elevprosjekter og konserter, og uformelle diskusjoner med kolleger, hadde jeg dannet meg et inntrykk av at ferdighetsnivået i gehør hos elevene hadde gått ned etter innføringen av denne reformen. Jeg ønsket å undersøke dette mer, for å finne ut om det var mulig å si at det var tilfelle, og i såfall hva som kunne ha bidratt til det.

Jeg forstod fort at det å undervise i gehørtrening i Kunnskapsløftet var annerledes enn det det hadde vært i Reform 94. Da jeg studerte læreplanene i musikk gikk det opp for meg at gehørtrening ikke lenger var et eget fag med et fastsatt timetall, men nå var blitt et hovedområde i det nye valgfrie programfaget *musikk fordypning* i andre- og tredjeklassen. I førsteklassen kunne man tolke noen av målene i anvendt musikkfag som gehørrelaterte. Da forstod jeg at hver enkelt skole selv kunne bestemme hvordan de ville organisere opplæringen i gehør.

Jeg var nysgjerrig på hvilke holdninger forskjellige skoler hadde til gehørtreningen og hvilke begrunnelser de hadde for å organisere opplæringen slik som de gjorde. Da jeg lette etter litteratur om dette fant jeg masteroppgaven til Dalen (Dalen 2016) der hun gjorde en kvalitativ studie av åtte gehørlæreres undervisningspraksis i hovedområdet Gehørtrening i musikk fordypning 2. Hun fant at gehørfaget i dagens videregående skole er et tradisjonsbundet fag der lærernes didaktiske overveielser er mest påvirket av den opplæringen de selv fikk i faget.

Av interesse for meg var også masteroppgaven til Tafjord (2012) som forsket på læreplanimplementering i hovedområdet *formidling* i faget *musikk fordypning*. Hun peker på behovet for relevant etter-og videreutdanning i læreplanutvikling og læreplanimplementering, og hevder at det er gjort lite forskning på musikkfag i videregående skole.

Jeg kom etter hvert fram til at det som foregikk rundt gehørtreningen kunne ha noe med makt å gjøre, og kunne kanskje beskrives som det Bourdieu ville kalle for en *kamp*. Jeg lette etter en metode som kunne hjelpe meg til å kaste lys over hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i denne kampen, og fant fram til to doktorgradsavhandlinger som hadde såkalte *diskursanalytiske tilnærminger*. Avhandlingen til Nerland (2003) fokuserer på instrumentalundervisning som kulturell praksis, og er en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning. Hun beskriver makt som en produktiv kraft i det sosiale (Nerland, 2003, s.47). Rostvall og Wests avhandling (2001) omhandler interaksjon og kunnskapsutvikling, og er en studie av frivillig musikkundervisning i Sverige. Denne avhandlingen bruker en tilnærming som kalles for *kritisk diskursanalyse* i en versjon utviklet av Fairclough. Denne innebærer både språkvitenskapelig tekstanalyse og studie av sosiale praksiser og sosiale strukturer som omgir tekster.

Den samfunnskritiske dimensjonen i denne tilnærmingen appellerte til meg fordi den er opptatt av å vise hvordan dagens nyliberalistiske diskurs påvirker offentlige felt som helsevesenet og utdanningssystemet. Jeg bestemte meg derfor for å utføre en slik analyse av datamaterialet mitt.

Jeg utførte først en forstudie der jeg intervjuet seks avdelingsledere på nordnorske musikklinjer om organisering av gehørundervisningen og begrunnelser for denne. Jeg utviklet denne videre ved å gjennomføre et fokusgruppeintervju med fire erfarne musikk lærere som underviste i gehør. Jeg gjorde så en detaljert kritisk diskursanalyse av dette intervjuet. Det innebar at jeg også måtte analysere mange dokumenter som var relatert til det forskningsdeltakerne tok opp under intervjuet.

Fokuset for studien utviklet seg gradvis og var klarere da jeg utførte fokusgruppeintervjuet enn da jeg begynte med forstudien. Forskningsspørsmålene mine ble *Hvor ble gehørtreningen av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut?*

Jeg har disponert oppgaven på følgende måte:

Kapittel 2 er viet teori og en forklaring av begrepene jeg bruker i den kritiske diskursanalysen. Kapittel 3 omhandler metode og innsamling av datamateriale. Kapittel 4 er viet forstudien, mens kapitlene 5 – 7 omhandler diskursanalysen av fokusgruppeintervjuet. Kapittel 5 inneholder diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet. I kapittel 6 behandler jeg diskursanalysens andre nivå: sosial praksis, og i kapittel 7 diskursanalysens tredje nivå: sosial struktur. Til slutt har jeg en konklusjon der jeg også diskuterer veien videre for gehørtreningen i videregående skole.

1.1 Definisjoner og begrepsavklaringer

Jeg har valgt å definere og avklare følgende nøkkelbegreper som jeg bruker i studien. Med unntak av *hørelære* og *gehørtrening* er alle begrepene knyttet til skolereformen Kunnskapsløftet. Reformen har en rekke spesifikke begrep som det er viktig å presisere betydningen av og jeg inkluderer derfor disse i begynnelsen av oppgaven. Andre begreper knyttet til teori og metode behandler jeg i de relevante kapitlene.

1.1.1 Hørelærefaget

Hva er hørelærefaget? Blix og Bergby definerer fagets mål slik: «elevene skal utvikle og bruke det musikalske gehøret» (Blix og Bergby, 2016, s.17). Videre hevder de at i Norge er det et mangeartet fagområde, med «svært ulike meninger om innhold, metoder og plass i utdanningene» (ibid.).

Hørelærefaget har lange historiske røtter i Europa, som går tilbake til den første utviklingen av noteskriften, og innlæringen av komposisjoner til bruk i formelle sammenhenger. Guido fra Arezzo (ca.995-1050) regnes ofte som hørelærens far. Innflytelsesrike hørelærepedagoger fra det 20. århundre er Zoltán Kodály og Émile Jacques-Dalcroze. Faget har inngått i utdanningsløpene ved europeiske musikkonservatorier siden disse oppstod på 1600- tallet i Italia. Innen nyere utdanninger innenfor rytmiske sjangre er det vanlig å integrere hørelære mer i instrumentalopplæringen.

1.1.2 Gehørtreningsfaget

Gehørtrening og *hørelære* er synonyme begrep i Norge i dag. Faget blir for eksempel kalt *hørelære* i Reform 94, reformen i videregående opplæring på 90- tallet. I den siste utdanningsreformen i videregående skole fra 2006, Kunnskapsløftet, blir faget kalt *gehørtrening*. Siden Kunnskapsløftet bruker begrepet *gehørtrening*, omtaler jeg faget som *gehørtrening* i denne studien.

1.1.3 Kunnskapsløftet, kompetansemål og Fagfornyelsen

Kunnskapsløftet er navnet på utdanningsreformen som trådte i kraft både i norsk grunnskole og videregående skole i 2006, og som er gjeldende i dag. Jeg bruker forkortelsen *LK06* for Kunnskapsløftet i denne oppgaven.

I Kunnskapsløftets læreplaner kom målstyring inn som et nytt element. Det betyr at innholdet i fagene ikke lenger er spesifisert, men opplæringen skal ta utgangspunkt i såkalte kompetansemål. *Kompetansemål* er et viktig begrep i LK06. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. De sier ingenting om innhold og metode. Dette betyr at den enkelte skolen står relativt fritt til å bestemme innhold og metoder i fagene. I tillegg er det som Kunnskapsdepartementet velger å kalle de fem grunnleggende ferdighetene, integrert i alle fagene på fagets premisser. Disse ferdighetene er: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.*

*Fagfornyelsen*¹ er benevnelsen på arbeidet med å fornye Kunnskapsløftet. Nye læreplaner skal tre i kraft fra 2020². Fagfornyelsen bygger på Meld.St.28 (2015-216) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet³.

1.1.4 Kompetanse

Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer⁴». Videre skriver direktoratet at «eleven/lærlingen/den voksne viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver ... Kompetanse kan være noe mer enn én ferdighet eller én kunnskap. ... Fordi mange konkrete oppgaver eller situasjoner er komplekse, må ofte kunnskaper og ferdigheter kombineres og brukes sammen» (ibid.).

Kompetansebegrepet i LK06 og kunnskapssynet som det baserer seg på, har blitt problematisert av flere forskere. Dette kommer jeg nærmere inn på i studien. I 2017 vedtok Stortinget en ny Generell del av læreplanen for LK06⁵. Denne kalles for *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. I studien min bruker jeg allikevel benevnelsen *ny Generell del* for å framheve at det fins en generell del fra før som fremdeles gjelder. Den nye

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

³ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

⁵ <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

generelle delen av læreplanen er ikke trådt i kraft enda, og tidspunktet for når den skal iverksettes er ennå ikke fastsatt ⁶. Den nye generelle delen av læreplanen har følgende definisjon av kompetanse: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Overordnet del, 2017, s. 11). Videre står det at:

Forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag. Kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket. (Overordnet del, 2017, s. 11)

1.1.5 Kunnskap

Kunnskapsbegrepet i den nåværende generelle delen av LK06⁷ er blitt kritisert av flere forskere, inkludert Dale (2010) og Hovdenak og Stray (2015). Dale hevder at den nåværende versjonen av Generell plan anvender industrisamfunnets definisjon av kunnskap (Dale, 2010, s. 24). Denne innebærer en nedvurdering av praktisk kunnskap i forhold til teoretisk kunnskap. Den nye generelle delen av LK06 definerer kunnskap slik: «Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Overordnet del, 2017, s. 11). Jeg kommer nærmere inn på diskursen omkring kunnskapsbegrepet i studien.

1.1.6 Kjerneelementer

Kjerneelement er et begrep som er nevnt i Meld.St.28, (2015-2016). Et kjerneelement er en sentral byggestein i et fag som må være med i en ny, fremtidig læreplan, og som ikke kan skrelles vekk.

Om kjerneelementer skriver Utdanningsdirektoratet:

Fagets kjerneelementer er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. Kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget (Meld.St.28 (2015-2016))

Utdanningsdirektoratet har nå satt ned såkalte kjerneelementgrupper som skal komme med forslag til kjerneelementer i de forskjellige fagområder. Høsten 2018 og framover vil kjerneelementgruppene og lærere på hver skole arbeide med å utvikle kjerneelementer i programfagene innenfor programområdet *musikk* i videregående opplæring. Kjerneelementgruppens forslag blir sendt ut til skolene som høringsutkast, som skolene kommer med innspill til.

Det er i disse høringsrundene at det er viktig at det gis muligheter til å argumentere godt for at gehørtreningsfaget hører til i kjerneelementene i musikk, og bør styrkes når læreplanene revideres innen 2020.

⁶ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

2. TEORI

2.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver jeg de teoretiske perspektivene jeg bruker i oppgaven, og begrepene jeg bruker for å tolke og forstå det empiriske materialet. Det overordnede perspektivet er forankret i sosialkonstruktivismen. Det vil si at jeg forstår undervisning i gehørtrening som sosiale begivenheter som virker sammen med sosial praksis innenfor sosiale strukturer⁸.

Jeg bruker en diskursanalytisk tilnærming og anvender Hitching og Veums definisjon av diskursanalyse:

«Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige»» (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s.11). Transkripsjonene av intervjuene jeg har gjennomført utgjør slike tekster, og det samme gjør de offentlige dokumentene jeg har valgt å analysere. Disse elementene kan betraktes som sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner, som jeg prøver å synliggjøre i studien. Jeg støtter meg spesielt til utvalgte forskere som har gjort musikkpedagogiske studier med bruk av et diskursanalytisk begrepsapparat. Nerland har gjort en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning (Nerland, 2003). Hennes teoretiske perspektiv har likhetspunkter med mitt, men hun forankrer sin forskning i teorien til Foucault, mens min oppgave er forankret i arbeidet til Fairclough (Fairclough, 2010b). To musikkpedagogiske forskere som har brukt Faircloughs tilnærming er Rostvall og West som har gjort en studie av frivillig musikkundervisning i svensk kulturskole (Rostvall og West, 2001). Fairclough har videreutviklet begrepsapparatet sitt etter 2003 og til forskjell fra Rostvall og West bruker jeg de begrepene han har brukt de senere årene.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Faircloughs variant av diskursanalyse fordi jeg finner det samfunnskritiske elementet i tenkningen hans relevant for min studie. Hans perspektiv og begrepsapparat kan være en fruktbar måte å analysere kampen om gehørtreningsfaget på. Et eksempel på kampen jeg refererer til i studiens tittel er de strukturelle endringer som LK06 medførte, som resulterte i at noen elever ikke kan velge gehørtrening i tredjeklassen. Norsk fagråd for musikk, dans og drama henvendte seg til Kunnskapsdepartementet i 2017 for å få endret dette uten å få gjennomslag for sine synspunkter⁹. I studien min går jeg nærmere inn på slike maktkamper når jeg beskriver og analyserer intervjuer og dokumenter.

⁸Sosiale begivenheter, sosial praksis og sosiale strukturer er begrepene Fairclough bruker i sin nåværende diskursanalytiske modell. Han brukte begrepene *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* før 2003 om de samme fenomenene (Skrede, 2017, s.33).

⁹Brev fra norsk fagråd for musikk, dans og drama, 13.05.16, og svar fra Kunnskapsdepartementet datert 18.08.2016. Fagrådet skrev brevet sammen med mediepedagogene og nasjonal forening for idrettsfag i videregående skole. De ønsket valgfri faglig fordypning fremfor fremmedspråk 3.år. Svaret fra Kunnskapsdepartementet gjør det klart at allerede i ungdomsskolen må elevene gjøres kjent med konsekvensene av å ikke velge fremmedspråk på ungdomstrinnet. Departementet skiver at de «har forståelse for at elever i utdanningsprogrammene musikk, dans og drama, idrettsfag og medier og kommunikasjon, vil kunne ha interesse av valgfri faglig fordypning fremfor fremmedspråk. Samtidig er det klart at dagens ordning blant annet er et uttrykk for at språkfag, sammen med lese -og skriveferdigheter, er viktige og prioriterte områder».

En annen grunn til at jeg vil bruke arbeidet til Fairclough er at han anvender språkvitenskapelig tekstanalyse som en del av sin metode. Da vil studien kunne nyte godt av min bakgrunn fra engelskfaget. I Faircloughs modell er det en dialektisk relasjon mellom språk og sosiale strukturer: språk er påvirket av materielle og sosiale strukturer, samtidig som språkbruk kan endre disse strukturene (Burr, 2015, s.25). Gjennom studien forsøker jeg å vise til hvordan språket er påvirket av materielle og sosiale strukturer, samtidig som den kunnskapen som blir konstruert gjennom intervjuene kan være med på å endre strukturene.

2.2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er en metode som oppstod på 1990-tallet utfra arbeidet til van Dijk, Fairclough, Kress, van Leeuwen og Wodak (Wodak and Meyer, 2009, s.3). Forskere som bruker kritisk diskursanalyse har et fokus på problemorienterte studier og tverrfaglig arbeid (ibid.). De har også til felles at de ønsker å avmystifisere ideologier og makt. Det finnes flere metoder innenfor kritisk diskursanalyse og Faircloughs versjon er en av disse. Det er tre karakteristikk som Fairclough mener bør være til stede for at man skal kunne bruke denne benevnelsen (Fairclough, 2010c, s.10 -11). Den første er at forskeren systematisk må analysere forholdet mellom diskurser og andre elementer av de sosiale prosessene. På dette nivået har jeg analysert de sosiale strukturene som omgir tekstene. Dette inkluderer elementer som for eksempel den nyliberalistiske versjonen av kapitalismen som påvirker synet i samfunnet på hva som er verdifull kunnskap i skolen. Den andre karakteristikken er at forskeren må gjøre en systematisk analyse av tekstene. Dette gjør jeg i kapitlene om analyse av data. Den tredje karakteristikken er det normative aspektet en kritisk diskursanalyse har. Forskeren skal identifisere uheldige sosiale praksiser og foreslå mulige forbedringer. Dette gjør jeg både i analysekapitlene og i konklusjon der jeg foreslår konkrete endringer for gehørtreningsfaget ut fra funnene i dataanalysen.

Fairclough beskriver sin modell som en dialektisk-relasjonell tilnærming (Fairclough, 2010b, s.356). Den fokuserer på forholdet mellom samfunnsmessige strukturer og de semiotiske praksisene disse er relatert til. I min studie utgjør Kunnskapsdepartementet og de videregående skolene slike samfunnsmessige strukturer. Transkripsjonene av intervjuene med avdelingsledere og lærere, og offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og læreplaner utgjør semiotiske praksiser.

Selv om Faircloughs tilnærming kan plasseres innenfor en konstruktivistisk tradisjon, godtar han ikke at den sosiale virkeligheten kan reduseres til diskurs (Fairclough, 2010b, s.356). Han aksepterer heller ikke at alt er relativt og kontingent¹⁰, og derfor har han interessert seg for det filosofiske perspektivet som kalles *kritisk realisme*. I de neste avsnittene utdyper jeg hva dette perspektivet innebærer fordi det er viktig for å forstå Faircloughs prosjekt, og dermed også ståstedet mitt i denne studien.

¹⁰ Kontingent: det som er mulig uten å være nødvendig. Tranøy, Knut Erik. (2018, 20. februar). Kontingent: filosofi. I Store norske leksikon. Hentet 21. mars 2018 fra https://snl.no/kontingent_-_filosofi.

2.3 Kritisk realisme

Kritisk diskursanalyse er en metode, men den er forankret i kritisk realisme som teoretisk perspektiv. Dette perspektivet vokste fram på 1970 og 80-tallet, og stammer fra filosofen Bhaskar (Bhaskar, 2011). Fairclough hevder at virkeligheten består av tre domener (Fairclough et al., 2010, s.204). Det empiriske domenet (*the empirical domain*), består av menneskelige observasjoner og erfaringer. Det faktiske domenet (*the actual domain*) består av fenomener og begivenheter som oppstår, uavhengig av om de er erfart eller ikke. Det virkelige domenet (*the real domain*) består av strukturer og mekanismer. Det virkelige kaller Fairclough også for 'det potensielle'. Om dette skriver han:

Reality (the potential, the actual) cannot be reduced to our knowledge of reality, which is contingent, shifting, and partial. This applies also to texts: we should not assume that the reality of texts is exhausted by our knowledge about texts. (Fairclough, 2003, s.14)

Kritisk realisme skiller også mellom den epistemiske¹¹ og den ontiske¹² feilslutningen. Om den epistemiske feilslutningen hevder Fairclough: "So for critical realists, ontology must be distinguished from epistemology. We must avoid the 'epistemic fallacy' of confusing the nature of reality with our knowledge of reality" (Fairclough, 2010b, s.355). For eksempel blir ikke jordkloden flat selv om vi måtte tro det (Skrede, 2017, s.80). Virkeligheten kan ikke reduseres til vår oppfatning av den. Å begå den ontiske feilslutningen er å anta at egenskaper ved verden dikterer vår kunnskap om den – det vil si å redusere epistemologi til ontologi (Fairclough, 2010b, s.355). I sin bok om kritisk diskursanalyse påpeker Skrede videre at kritiske realister har vektlagt at ontologisk realisme og epistemologisk relativisme er kompatible størrelser (Skrede, 2017, s.80).

Et av kjennetegnene til kritisk realisme er at selv om den befinner seg innenfor det poststrukturalistiske¹³ paradigmet, så gjør den det uten å redusere virkeligheten til diskurs. Ifølge Yeung, (1997, s.54) aksepterer kritisk realisme at all kunnskap er feilbarlig, men ikke *like* feilbarlig. I min studie betyr det at noen løsninger på utfordringene i gehørtreningsfaget i videregående skole faktisk er bedre enn andre. Det er ikke slik at forskjellene skolene seg imellom når det gjelder størrelse, økonomi, bygninger, og andre rammefaktorer legitimerer absolutt alle løsninger på organiseringen av gehørtreningsfaget.

Ifølge Skrede vil det å ha et kritisk realistisk perspektiv si «å spørre hvilken påvirkning en tekst eller diskurs har på sosiale relasjoner, og vurdere om påvirkningen er uheldig eller ikke» (Skrede, 2017, s.82). I oppgaven min betyr det blant annet å analysere måten et utvalg av avdelingsledere og musikk lærere i videregående skole omtaler gehørtreningsfaget på.

¹¹ Epistemologi: erkjennelsesteori, læren og viten om erkjennelse Holmen, Heine. (2016, 29. juni). Epistemologi. I Store norske leksikon. Hentet 21. mars 2018 fra <https://snl.no/epistemologi>.

¹² Ontologi: studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes. Hentet 21.mars 2018 fra <https://snl.no>

¹³ Poststrukturalisme er assosiert med de franske teoretikerne Lacan, Foucault og Derrida. Den viderefører forestillingen om at tegn eller ord får sin betydning ved å være forskjellige fra hverandre, men mener at språket er i stadig endring og at mening aldri kan fastlåses (Skrede, 2017, s.74 – 5).

2.4 Det kritiske blikket i kritisk diskursanalyse

En kritisk diskursanalytisk holdning vil si at man mener at samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare skal tolke og forklare fenomener, men også prøve å forandre virkeligheten i positiv retning. Fairclough mener for eksempel at diskurs kan føre til endring (Fairclough et al., 2010, s.205). I prosjektet mitt betyr det at de intervjuene og dokumentanalysene jeg har gjort, bør ha som mål å konstruere ny kunnskap som kan bringe gehørtreningsfaget videre i positiv retning.

En vanlig kritikk av kritisk diskursanalyse er faren for at forskere avgjør hva de mener på forhånd og bruker en språkvitenskapelig analyse for å støtte opp under dette (Machin og Mayr, 2012, s.208-10). Et motsvar til denne kritikken kan være at man her blander sammen to oppfatninger av objektivitet. Den første oppfatningen definerer objektivitet som verdinøytral eller verdifri forskning. Den andre oppfatningen definerer objektivitet som søken etter sann kunnskap, og det er denne oppfatningen som denne studien tar utgangspunkt i. Dette diskuterer jeg grundigere i metodekapitlet.

2.5 Nyliberalisme

Den kritiske diskursanalysen generelt, og Faircloughs variant spesielt, har en kritisk holdning til *nyliberalisme*¹⁴ som politisk ideologi. Begrepet nyliberalisme kan defineres som den retningen kapitalismen har utviklet seg i i store deler av verden siden slutten av 1970- tallet. Troen på markedets evne til å skape økonomisk vekst og velferd har vokst, og offentlig styring av økonomien har krympet. Mange av begrepene knyttet til nyliberalisme og næringslivet har etter hvert blitt tatt i bruk i offentlig sektor, slik som helsevesenet, skoleverket og kulturlivet. Et eksempel på dette kan man finne i noen av verdiene som kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet. LK06 ble i sin tid ansett som nødvendig fordi Norge gjorde det dårlig på Pisatestene på 90-tallet. Rangering av land i disse internasjonale testene har ført til et økt fokus innenfor utdanningssektoren på konkurranse mellom land, spesielt i forhold til matematikk, teknologi og realfag. Ferdigheter som tar lang tid å lære seg, som for eksempel å spille et instrument eller lære et håndverk, passer dårlig inn i en utdanningspolitisk ideologi som vektlegger at kunnskap er flyktig og at det viktigste er å være omstillingsdyktig.

2.6 Metodologi i den kritiske diskursanalysen

2.6.1 Innledning

I denne delen av kapitlet beskriver jeg først Faircloughs metodologi, etterfulgt av metoden i den kritiske diskursanalysen. Deretter presenterer jeg en oversikt over begrepene som jeg bruker på de forskjellige nivåene i

¹⁴ Jeg bruker Balls' forsøk på en definisjon av begrepet nyliberalisme:

Neoliberalism is neither as a concrete doctrine nor as a definite set of political projects. I treat neoliberalism as a complex, often incoherent, unstable and even contradictory set of practices that are organized around certain imagination of the «market» as a basis for «the universalisation of market-based social relations, with the corresponding penetration in almost every single aspect of our lives of the discourse and/or practice of commodification, capital-accumulation and profit-making. (Ball, 2012, s.3)

diskursanalysen. På det første nivået i analysen inkluderer dette begreper som nominalisering, passivering, modalitet, og intertekstualitet. På det andre nivået i analysen beskriver jeg begreper som genrer, stiler, diskurs og diskurser, interdiskursivitet, rekontekstualisering og antakelser. Til slutt beskriver jeg analysens tredje nivå, sosial struktur.

Jeg omtaler kritisk diskursanalyse som en *metodologi* heller enn en *metode* fordi Fairclough selv foretrekker å bruke begrepet *metodologi* (Fairclough, 2010d, s.234). Han anser prosessen i kritisk diskursanalyse som teoretisk fordi man velger metoder i forhold til hvordan det han kaller forskningsobjektet er teoretisk konstruert (Fairclough, 2010d, s.234). Fairclough definerer temaet for forskningen som «et forskningsobjekt, et sett med forskbare spørsmål»¹⁵ (min oversettelse) (Fairclough, 2010d, s.225). Han hevder at teori og metode ikke kan skilles så skarpt: «So it is not just a matter of ‘applying methods’ in the usual sense – we cannot so sharply separate theory and method» (ibid.). Til tross for at kritisk diskursanalyse ikke er lett å plassere i et tradisjonelt skille mellom teori og metode, oppfatter jeg metodologien allikevel som en form for kvalitativ metode. Postholm hevder at «kvalitativ forskning og dens overbyggende perspektiver har utviklet seg ut fra en interesse for livene og tradisjonene til folk i samfunnet som har hatt liten eller ingen stemme» (Postholm, 2010, s.17). Dette samsvarer godt med metodologien som Fairclough anbefaler. Postholm definerer kvalitativ forskning som forskning som «innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (ibid., s.9). I denne oppgaven forsøker jeg å gjøre nettopp dette ved å løfte fram perspektivene til avdelingslederne og musikk lærerne jeg har intervjuet.

2.6.2 Faircloughs metodologi

Fairclough angir fire stadier man skal bruke når man utfører en kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010d, s.226). Disse har sitt utspring i det som Baskhar kaller for «explanatory critique»¹⁶ (Baskhar, 2011, s.5 - 6). Det første stadiet går ut på å fokusere på en *sosial skjevhet* eller *sosialt onde (a social wrong)* i sin semiotiske form (Fairclough 2010d, s.235). Selv om typiske emner som den kritiske diskursanalysen fokuserer på mest har vært knyttet til sosial og politisk urettferdighet, har Rostvall og West brukt metodologien i sin doktoravhandling om undervisning i den svenske musikk skolen (Rostvall og West, 2001). Skrede har også brukt metodologien for å analysere norsk kulturpolitikk (Skrede, 2017, s.110 -136). Jeg anser uklarhetene rundt gehørtrenings plassen i Kunnskapsløftet for å være en slik sosial skjevhet som jeg har fokusert på gjennom fokusgruppeintervjuet og andre typer tekster.

Det andre stadiet til Fairclough går ut på å identifisere det som hindrer at den sosiale skjevheten blir adressert. Her bruker jeg maktteoriene som er beskrevet i kapittel 1 for å undersøke maktfeltene som bidrar til dette. I det tredje stadiet skal man drøfte om *den sosiale orden (the social order)* ‘trenger’ den sosiale skjevheten. For å svare på dette leter jeg etter svar i de sosiale strukturene og maktfeltene som omgir gehørtreningsfaget. I det fjerde stadiet skal man identifisere mulige måter å komme forbi hindringene på. Dette samsvarer med det andre spørsmålet mitt: *Hvordan*

¹⁵ Fairclough bruker begrepet «an object of research» som han definerer slik: «a researchable object, a set of researchable questions» (Fairclough, 2010d, s.225).

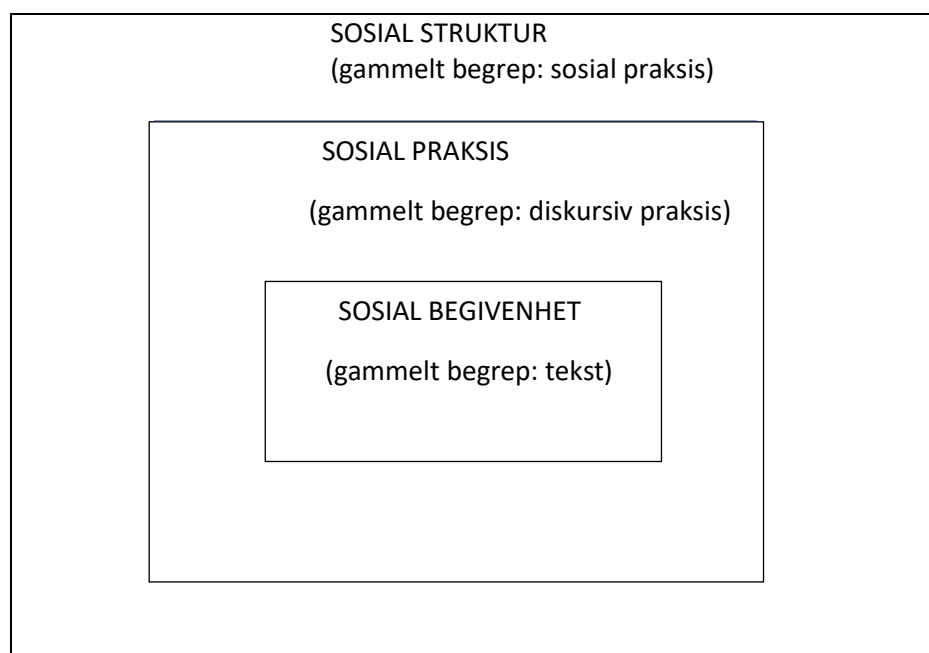
¹⁶ Forklarende kritikk (min oversettelse)

kan veien videre se ut? Jeg forsøker å svare på dette i konklusjonen min, blant annet ved bruk av analysene av både forstudien og fokusgruppeintervjuet.

2.6.3 Metoden i den kritiske diskursanalysen

Skrede viser til at Fairclough har utviklet sin modell over flere år (Skrede, 2017, s.29). Det gamle og det nye begrepsapparatet hans kan framstilles slik:

Sammenstilling av nye og gamle begreper i Faircloughs modell



I den gamle modellen skiller Fairclough metodisk mellom tre nivåer som han kaller *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*. På det første nivået gjennomfører forskeren en analyse på ord og setningsnivå. Fairclough bygger her på Hallidays systemisk – funksjonelle lingvistikk (SFL) (Halliday, 1994). Denne retningen innenfor lingvistikken er opptatt av relasjonen mellom språk og andre sosiale elementer (Fairclough, 2003, s.68). I den nye modellen som Fairclough bruker fra og med 2003, kaller han det første nivået *sosiale begivenheter* for å få sterkere fram at tekster alltid er en del av sosiale begivenheter.

Det andre nivået i Faircloughs gamle modell heter *diskursiv praksis*. Her bygger Fairclough videre på tekstanalysen fra det første nivået, men det er først og fremst diskursive prosesser over setningsnivået som analyseres (Skrede, 2017, s.31). Han prøver å identifisere diskurser som representerer sosiale fenomener fra spesifikke ståsteder og å få fram hvilke diskurser som blir aktivert, og hvilke interesser de kan tenkes å tjene (ibid.). I sin nye modell kaller Fairclough dette nivået for *sosial praksis*. Han utdyper at man kan tenke på dette begrepet som en måte å kontrollere og velge ut visse strukturelle muligheter på (Fairclough, 2003, s.23). Det er dette nivået som medierer mellom det første og det

tredje nivået i modellen. Forskeren undersøker først og fremst tre semiotiske elementer av sosial praksis: generer, diskurser og stiler. Videre kan forskeren undersøke diskursordener, interdiskursivitet, rekontekstualisering og antagelser.

Det tredje nivået i Faircloughs gamle modell heter *sosial praksis*. I sin nye modell kaller han dette nivået *sosiale strukturer*. Fairclough utdyper at selv om de sosiale strukturene er abstrakte, er de også en sosial realitet. Eksempler på sosiale strukturer er språk, og politiske ideologier som kapitalismen og nyliberalismen.

Fairclough oppsummerer forholdet mellom de tre nivåene i sin modell på følgende måte:

CDA is based upon a realist social ontology (Sayer 2000), which sees both concrete social events and abstract social structures as part of social reality. Social structures can be conceived of as potentialities which are selectively actualised in social events -what is possible, in contrast with what is actual. The relationship between social structures and social events is mediated by social practices, which control the selective actualisation of potentials. (Fairclough, 2010a, s.74)

2.6.4 Oversikt over begrepene jeg bruker i den kritiske diskursanalysen

2.6.4.1 Den kritiske diskursanalysens første nivå: sosiale begivenheter

I en kritisk diskursanalyse betraktes både skriftlige dokumenter som læreplaner, brev, evalueringer av Kunnskapsløftet, og også transkripsjoner av intervjuer, som sosiale begivenheter. Faircloughs bruk av terminologi på dette nivået er basert på Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistik (SFL) (Fairclough, 2003, s.143). Skrede hevder at Faircloughs videreutvikling av Hallidays terminologi kan føre til forvirring, og han bruker Hallidays opprinnelige begreper fordi de er de mest brukte i kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017 s.47-8). Jeg bruker derfor Hallidays begreper i fortsettelsen og har analysert bruken av følgende begrep i transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet.

Nominalisering og passivering

Fairclough mener at man kan skille mellom representasjoner som er ikke- metaforiske, det vil si at de samsvarer med den begivenhet som beskrives, og representasjoner som er metaforiske (Fairclough, 2003, s.143). *Nominaliseringer* er en type grammatiske metaforer som fremstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter - fremfor prosesser (Skrede, 2017, s.48). Et eksempel kan være «forstyrrelsen av øvelsen». Med å ordlegge seg slik, unngår man å nevne hva eller hvem som har forstyrret øvelsen.

Passivering betyr her å fremstille noe ved bruk av en passiv konstruksjon. Et eksempel kan være når man skriver «eplet ble spist» i stedet for «gutten spiste eplet». Ved å bruke den passive konstruksjonen flytter man fokuset vekk fra hvem som utførte handlingen. Om dette skriver Fairclough at spørsmålet forskeren må stille seg er om deltakerne i sosiale prosesser, *social actors*, er inkludert i representasjoner av handlingene, som han kaller *representations of events* (Fairclough, 2003, s.222). Han hevder videre at hvis de er inkludert kan det være som substantiver eller pronomener, eller i en grammatisk rolle i stedet for en annen (den som gjør noe eller den som noe blir gjort mot). Måten deltakerne blir representert på har et sosialt aspekt. Eksemplet Fairclough gir her er bruken av uttrykket *the*

poor i betydningen *de fattige*. Hvis *de fattige* stadig blir omtalt ved bruk av passive konstruksjoner, gir det et inntrykk av at de ikke klarer å handle selv (Halliday, 1994, van Leeuwen, 1996, referert i Fairclough, ibid.).

Nominaliseringer og passiveringer blir ofte brukt for å tone ned ansvaret for noe eller dreie en fremstilling i en bestemt retning (Skrede, 2017, s.49). Kritisk diskursanalyse ser ofte etter slike språklige virkemidler fordi man anser at de kan peke mot ideologier (ibid.).

Modalitet

Modalitet betyr *måte* og handler om den måten en tekst legger fram et budskap på (Skrede, 2017, s.49). Man kan skille mellom fire hovedtyper av talefunksjoner: *påstander* og *spørsmål*, som dreier seg om utveksling av kunnskap, og *beordring* og *tilbud*, som dreier seg om utveksling av aktiviteter. Modale verb som for eksempel *kan*, *vil*, *bør*, *må* og *skal* er typiske modalitetsmarkører. I diskursanalysen analyserer jeg fokusgruppeintervjuet for påstander, spørsmål, beordring og tilbud for å få innsikt i hvilket verdenssyn deltakerne fremmer, hvilken kunnskap de hevder er sann og gyldig, og hvordan de mener vi bør handle i lys av de sosiale omstendighetene de beskriver (Skrede, 2017, s.51).

Intertekstualitet

Intertekstualitet kan defineres som «studiet av relasjonen mellom en tekst og en annen tekst» (Skrede, 2017, s.51). Ifølge Fairclough kan intertekstualiteten enten være *manifest* eller *latent* (Fairclough, 1992, s.117-118). *Latent intertekstualitet* betyr at man trekker på andre tekster på en implisitt måte, mens *manifest intertekstualitet* betyr at koblingen til en annen tekst blir gjort eksplisitt. Fairclough hevder også at: «The intertextuality of a text is the presence within it of elements of other texts (and therefore potentially of other voices than the author's own) which may be related to (sic.) (dialogued with, assumed, rejected, etc.) in various ways ...» (Fairclough, 2003, s.218). I studien min undersøker jeg flere andre tekster som fokusgruppeintervjuet er beslektet med, både eksplisitt og implisitt. Jeg vurderer også hvilken *effekt* de ulike intertekstuelle koblingene har, og hvilke *ideologiske interesser* de kan sies å representere.

2.6.4.2 Den kritiske diskursanalysens andre nivå: sosial praksis

Det andre nivået i den kritiske diskursanalysen heter *sosial praksis* og innebærer analyse av de tre semiotiske elementer av sosial praksis, genrer, diskurser og stiler.

Genrer

Fairclough definerer *genre* som «språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet» (Fairclough, 1993, s.138). Van Leeuwen definerer *genre* som «en tekst som er blitt typisk fordi den innehar karakteristikk som kan gjenkjennes i andre, lignende tekster» (van Leeuwen, 2005, s.122, referert i Skrede, 2017, s.34). Noen genrer er mer stabile enn andre. Fairclough hevder:

Let me make two preliminary points about genre. First, genres vary quite considerably in terms of their degree of stabilization, fixity and homogenization. Some genres, for instance the genre of the research paper in certain areas of science (Swales 1990), are well-defined almost to the point of being ritualized. Others, for example, advertisements for academic posts, are quite variable and in flux. (Fairclough, 2003, s.66)

I studien min analyserer jeg genrer i fokusgruppeintervjuet. Jeg undersøker både forskningsintervjuet som genre, og de forskjellige *subgenrene* som er tilstede i intervjuet.

Diskurs og diskurser

Skrede definerer diskurser som «måter å representere på» (Skrede, 2017, s.35). Fairclough viser til at begrepet er assosiert mest med Foucault (Fairclough, 2003, s.214-15).

‘Discourse’ is used across the social sciences in a variety of ways, often under the influence of Foucault. ‘Discourse’ is used in a general sense for language (as well as, for instance, visual images, as an element of social life which is dialectically related to other elements. ‘Discourse’ is also used more specifically: different discourses are different ways of representing aspects of the world. Discourse analysis in this book is taken to entail detailed linguistic analysis of texts, which is not the case for much discourse analysis in the Foucault tradition. (Fairclough, 2003, s.214-15)

Fairclough skiller altså mellom bruken av begrepet *diskurs* som et abstrakt fenomen som i *diskursanalyse* (analyse av *diskurs* generelt sett), og *diskurs* i bestemt form (for eksempel *diskursen* om nivået på musikkelever i videregående skole) (Fairclough, 2003, s.3 -4). Ifølge Fairclough kan *diskurser* også knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har (Fairclough, 2010c, s.232). Skrede hevder at innholdet i diskursene vil bli påvirket av hvilken genre de forholder seg til, for eksempel om genren er formell eller uformell, humoristisk eller alvorlig (Skrede, 2017, s.35). Skrede påpeker at en diskurs er mer enn bare en avspeiling av verden slik den er, den er også en forestilling som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verdenen (ibid.). Diskurser hjelper til med å dreie samfunnet i bestemte retninger. Relasjoner mellom diskurser er derfor et (semiotisk) element av relasjonen mellom mennesker: De kan komplementere hverandre, konkurrere med hverandre, dominere over hverandre, etc. (Fairclough, 2003, s.124, referert i Skrede, 2017, s.35). Skrede hevder at for å kunne snakke om at det eksisterer en diskurs, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker (Skrede, 2017, ibid.). Diskurser overskrider lokale variasjoner, er overindividuelle og noenlunde stabile over tid (ibid.).

I denne oppgaven bruker jeg begrepet *diskurs* både i den andre og den tredje av betydningene ovenfor. Jeg bygger videre på tekstanalysen fra det første nivået, men her analyserer jeg diskursive prosesser over setningsnivået. Jeg forsøker å vise hvilke diskurser forskningsdeltakerne aktiviserer og hvilke interesser de kan tenkes å tjene, noe som også inkluderer hvilke ideologier som fremmes på bekostning av andre.

Stiler

Fairclough definerer *stiler* som «the discorsal aspect of being, identities»¹⁷ (Fairclough, 2003, s.159). Han leter etter hvordan ulike stiler og identiteter blir konstruert språklig (Fairclough referert i Skrede, 2017, s.37). Skrede hevder at stiler også gjelder organisasjoner. I studien min analyserer jeg derfor stilen til den enkelte læreren, men også den

¹⁷ Det diskursive aspektet av å være, identiteter (min oversettelse)

stilen som denne musikklinjen har, det vil si dens identitet og væremåte slik som disse framstår i fokusgruppeintervjuet.

Interdiskursivitet

Skrede definerer *interdiskursivitet* som det som skjer «når en trekker på flere genrer og diskurser uten at disse nødvendigvis har et identifiserbart tekstuell opphav» (Skrede, 2017, s.53). Begrepet ligner på intertekstualitet, men mens intertekstualitet befinner seg på modellens første nivå, befinner interdiskursivitet seg på det mellomste nivået i analysen: sosial praksis. Skrede hevder at lite intertekstualitet og lite interdiskursivitet indikerer stabilitet, mens mye av disse fenomener indikerer at feltet er i endring (Skrede, 2017, s.54).

Rekontekstualisering

Rekontekstualisering er et begrep som er beslektet med intertekstualitet og interdiskursivitet. Fairclough hevder:

Recontextualisation identifies the ('recontextualising') principles according to which 'external' discourses (and practices) are internalised within particular organisations – particular organisations (schools, businesses, media organisations) constituted in particular ways have their own distinctive ways of internalising 'external discourses'. Chouliararki and Fairclough see recontextualisation as a colonisation-appropriation dialectic: organisations may be seen as colonised by external discourses, but they actively appropriate them (setting the new in relation with the old) in ways which may lead to unpredictable transformations and outcomes. (Fairclough, 2010b, s.368-369)

Eksemplet som Fairclough gir er prosessen der Romania har blitt rekontekstualisert fra kommunismen til kapitalismen (Fairclough, 2010e, s.463-468). Skrede hevder at når man rekontekstualiserer, oppstår det nye hybrider (Skrede, 2017, s.54). En ny praksis begynner å dominere over en annen, selv om den nye ikke trenger å erstatte den gamle (Chouliaraki og Fairclough, 1999, s.93-94, referert i Skrede, (ibid.)). Rekontekstualisering innebærer at noe blir løftet ut av sitt naturlige habitat og plassert i en ny kontekst med nye spilleregler (ibid., s.109, referert i Skrede, 2017, s.54). Skrede gir et eksempel fra utdanningspolitikken der han hevder at:

Utdanning blir rekontekstualisert inn i et nyttetenkende nyliberalt paradigme, hvor det ikke er faglig kvalitet, innsikt i sosiale prosesser eller eksistensiell forståelse av hva det vil si å være menneske, som er hovedanliggende, men markedets kalkulerende rasjonalitet hvor ting må lønne seg økonomisk. (Skrede, 2017, s.54 -55)

Antakelser

Fairclough definerer begrepet *antakelser* som den implisitte betydning av tekster (Fairclough, 2003, s.212). Han skiller spesielt mellom tre typer antakelser: *eksistensielle antakelser*, det vil si hva som eksisterer, hva som er sant, *påstander*, det vil si antakelser om hva som *er* eller *kan være* eller *vil være tilfelle*, og *verdiantakelser*, det vil si hva som ønskelig eller ikke (min oversettelse) (Fairclough, 2003, s.55). Han hevder også at de som kan påvirke den felles grunnforståelsen i et samfunn er i en posisjon til å kunne utøve makt. Fairclough uttrykker dette slik:

Implicitness is a pervasive property of texts, and a property of considerable social importance. All forms of fellowship, community and solidarity depend upon meanings which are shared and can be given as taken, and no form of social communication or interaction is conceivable without some such 'common ground'. On the other hand, the capacity to exercise social power, domination and hegemony includes the capacity to shape to some significant degree the nature and content of this 'common ground', which makes implicitness and assumptions an important issue with respect to ideology. (Fairclough, 2003, s.55)

2.6.4.3 Diskursanalysens tredje nivå: sosial struktur

Sosial struktur er det tredje nivået i Faircloughs modell. Dette nivået dreier seg om den sosiokulturelle konteksten diskursene er relatert til, og om forholdet mellom diskurs, makt og ideologi (Fairclough, 1992, s.86, referert i Skrede (2017, s.31)). *Sosiale strukturer* kan man tenke på som potensialer som blir aktualisert i sosiale begivenheter, det vil si hva som er mulig, i motsetning til hva som er faktisk eller virkelig (min oversettelse)¹⁸ (Fairclough, 2010a, s.74). Eksempler på sosiale strukturer kan blant annet være språk, økonomiske strukturer, byråkrati, maktforhold eller politiske ideologier (Skrede, 2017, s.32).

På dette nivået undersøker jeg den sosiokulturelle konteksten som gehørtreningsfaget opererer i. Jeg bruker både datamaterialet fra forskningsgruppeintervjuet og fra forstudien. Jeg analyserer gehørtreningsfaget som del av musikkfagene i videregående skole, som igjen er en del av musikklinjen, der elevene også har felles allmenne fag. Musikklinjen er en del av en skole som gjerne har flere programområder som for eksempel studiespesialisering, helse og oppvekstfag eller byggfag. Jeg ser på disse kontekstene som en arena for mulige maktkamper. Videre undersøker jeg de ideologiske prinsippene knyttet til Kunnskapsløftet, og ideologiske strømninger i skoleverket på internasjonalt nivå i senere år, inkludert PISA undersøkelsene¹⁹ og OECDs anbefalinger²⁰.

2.6.4.3 Teorier om makt

En følge av Faircloughs tilnærming er at man bør trekke inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen, i tillegg til tekstanalytiske verktøy (Fairclough, 2010c, s.10). Derfor anvender jeg også teorier om makt i studien, selv om hovedfokuset ligger på det tekstanalytiske området. Begrepet *makt* kan lett oppfattes som noe som bare har negative konnotasjoner som «undertrykking» eller «overgrep». Det er viktig å poengtere at maktutøvelse ikke nødvendigvis er negativ, men også er en forutsetning for et fungerende samfunn.

En av de viktigste teoretikerne som har skrevet om makt er Weber (1864 – 1920). I *Makt og Byråkrati* (utgitt 1971 på norsk) definerer han makt på følgende vis: «ett eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber,1971, s.53). Det vil

¹⁸ Fairclough uttrykker dette slik: «Social structures can be conceived of as potentialities which are selectively actualised in social events -what is possible, in contrast with what is actual» (Fairclough, 2010a, s.74).

¹⁹ PISA står for *Programme for International Student Assessment*. Det er et internasjonalt skoleprosjekt i regi av OECD som Norge deltar i.

²⁰ OECD står for *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Den er en organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling som Norge er medlem av.

si at begrepet betegner et asymmetrisk forhold der aktør A kan tvinge aktør B til å handle slik A ønsker. Weber bruker videre begrepet *herredømme*, som kan defineres som en form for legitim makt der B godtar de midlene A bruker i utøvelsen av makten (Weber, 1971, s.73). Weber skiller videre mellom legalt, tradisjonelt og karismatisk herredømme. Han anser byråkratiet som den reneste formen på legalt herredømme, der personer adlyder lovverket framfor enkeltpersoner. I et tradisjonelt herredømme tror mennesker at den maktordenen som finnes fra før, er uforanderlig. I et karismatisk herredømme ser menneskene på lederen som en fører, gjerne med magiske evner (Weber, 1971, s.98). I studien min, er det det legale og tradisjonelle herredømmet som er av størst interesse. Musikk lærere i videregående skole er bundet av både skolens formålsparagraf, den generelle læreplanen, læreplanene i fag, forskrifter, eksamensordninger med mer. I studien undersøker jeg derfor de holdningene et utvalg av avdelingsledere og lærere har til læreplanverket generelt og læreplanene i gehørtrening spesielt, samt eksamensordningene i programfagene *musikk* i førsteklassen, og *musikk fordypning 1* i andre- og tredjeklassen. Jeg retter også fokuset mot det som avdelingsledere og et utvalg musikk lærere anser som naturlige måter å organisere undervisningen i gehør på.²¹

Kritisk diskursanalyse er spesielt opptatt av maktutøvelse som har uheldige konsekvenser for visse sosiale grupper (Fairclough, 2015, s.26-7). Dette er relevant for studien min fordi flere kritikere har hevdet at praktiske – estetiske fag har blitt nedprioritert i LK06 til fordel for fag som måles i Pisaundersøkelsene (Korsvold, 2014, og Briseid, 2018, s.17).

Bourdieu

Bourdieu er mest kjent for begrepene økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. Han ser på kapital som et sett med relasjoner, og ikke en ting (Danielsen og Hansen, 1999, s.45). *Økonomisk kapital* er adgangen til penger og materiell rikdom, mens *kulturell kapital* er noe man opparbeider seg gjennom oppvekst og utdanning. Den forutsetter at det fins en legitim kultur i samfunnet som folk ønsker å opparbeide seg kapital i. Eksempler kan være å kunne spille et instrument, å mestre et språk, eller å være vant med å gå i kunstgallerier. Kulturell kapital knyttes hos Bourdieu til den kulturen middelklassen og overklassen representerer. *Sosial kapital* består av nettverk som kan være med å åpne dører, for eksempel for en musiker som ønsker flere spillejobber. *Symbolsk kapital* kan kort forklares som heder og ære.

Habitus er et annet grunnleggende begrep hos Bourdieu. En enkel definisjon kan være «alt vi har fått med oss i form av sosial kompetanse på grunnlag av oppveksten og sosialiseringen vår»²². I sin bok om moderne sosiologisk teori definerer Aakvaag habitus på følgende vis: «et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (Aakvaag, 2008, s.160). I studien

²¹ Programfaget *musikk* i førsteklassen og programfaget *musikk fordypning* i andre- og tredjeklassen er samlenavnene på fagene der gehørtrening inngår som en del av faget.

²² <https://ndla.no/nb/node/127692?fag=2603>

min vil jeg sette søkelyset på habitusen til intervjuobjektene mine (alder, kjønn, utdanning, ansiennitet og arbeidserfaring) for lettere å forstå bakgrunnen for deres tenkemåte.

Ifølge Bourdieu er den mest effektive formen for herredømme den som ikke må legitimeres eller rettferdiggjøres i det hele tatt, men som blir tatt for gitt, oppfattet som naturlig eller blir miserkjent som noe annet enn dominansforhold og sosial ulikhet (Danielsen og Hansen, 1999, s.54). Bourdieu kaller denne prosessen for *symbolsk vold*. Han hevder at den viktigste utøveren av symbolsk vold er staten. Danielsen og Hansen gir et norsk eksempel der de hevder at slagordet om lik rett til utdanning utgjør symbolsk vold fordi det fremdeles er store sosiale forskjeller i rekrutteringen til høyere utdanning (ibid.).

Enda et viktig begrep hos Bourdieu er *sosialt felt*. Om dette begrepet forklarer Aakvaag: «Et sosialt felt er en sfære, en arena og institusjon innenfor det sosiale rom» (Aakvaag, 2008, s.155). Ifølge Danielsen og Hansen har begrepet *felt* konnotasjoner i retning av naturvitenskapens begrep *kraftfelt*, det militære begrepet *felt* som i *å være i felten*, og det psykologiske begrepet *felt* som i *persepsjonsfelt* (Danielsen og Hansen, 1999, s.64). Begrepet kan sammenlignes med *sosial arena*, men til forskjell fra en sosial arena behøver ikke deltakerne i et felt å være nært hverandre i tid eller rom. Danielsen og Hansen utdyper at: «Vel så mye som å være en sosial arena eller et sosialt nettverk er derfor et felt et sett av meningssammenhenger, en struktur som gir mening til deltakernes persepsjoner av den sosiale verden» (ibid., s.64). En viktig egenskap ved et felt er måten den tillater at en form for kapital blir omgjort til en annen (Bourdieu, 1991, s.14, gjengitt i Danielsen og Hansen, 1999, s.64). For eksempel kan man si at høyere utdanningsinstitusjoner danner et felt. En utdanning fra et musikkonservatorium kan anses som en måte å skaffe seg kulturell kapital på (kunnskaper og ferdigheter innenfor musikk) og sosial kapital (et nettverk innenfor musikkmiljøet). Disse kan omdannes til økonomisk kapital (man har musikk som levebrød) og symbolsk kapital (man opparbeider seg et navn).

Danielsen og Hansen hevder at alle felt har noen fellestrekk og er preget av underliggende spenninger og motsetninger (Danielsen og Hansen, 1999, s.65). Aktørene innenfor et felt har ulike interesser i å delta i feltet, og deltar i *spillet* eller kampen innad i feltet. Noe som definerer et felt er at det har en *feltspesifikk* kapital og alle aktørene i feltet deltar i kamper angående hva som gir tilgang til denne kapitalen, og hvordan den skal ivaretas og utvikles over tid (Danielsen og Hansen, ibid., gjengitt etter Bourdieu 1993b, s.73, Bourdieu og Wacquant 1992, s.98, s.108). Feltene er ikke lukket, og ulike felt kan inngå i et komplekse relasjoner.

Feltene kan ha ulik grad av autonomi. Dette omhandler hvor mye feltet kan *snakke sitt eget språk* og snakke om *sine egne ting* (Danielsen og Hansen, 1999, s.65). Veldig få felt har høy grad av autonomi, og ikke-autonome eller heteronome felt er avhengige av, eller underlagt, andre instanser i samfunnet.

Ifølge Bourdieu er det å råde over feltspesifikk kapital det som gir makt innenfor et felt. Om dette uttaler Danielsen og Hansen:

De som i en gitt situasjon har den legitime autoriteten i et felt og behersker de sanksjonsmidlene eller symbolske voldsmidlene som kan brukes innenfor et felt, er aktører som har fått gjennomslag for at

ressursene de selv besitter, skal telle som den dominerende form for kapital innenfor feltet. (Danielsen og Hansen, 1999, s.66)

Videre utdyper Danielsen og Hansen at det er mulig å avgrense et felt på grunnlag av den typen feltspesifikk kapital som fins innenfor feltet. På samme måten er det slik at den feltspesifikke kapitalen kun har verdi innenfor et bestemt felt. Det er den som rår over den feltspesifikke kapitalen som har makt innenfor et felt. Et tenkt tilfelle kan være det å ha hatt et godt rykte som tidligere utøver når man jobber som musikk lærer på en musikklinje. Hvis det er noe som gir status både på skolen og utad i nærmiljøet, kan denne kulturelle kapitalen omsettes i symbolsk kapital som gjør at de meningene man har om, for eksempel, organisering av undervisningen i *musikk fordypning*, blir tillagt betydelig vekt.

Danielsen og Hansen skriver at alle felt må ha en del indre motsetninger for å kunne være dynamiske (Danielsen og Hansen, 1999, s.66). Typiske spenninger kan være motsetninger mellom gamle og unge, mellom kjønn eller etnisk bakgrunn, og mellom personer med forskjellig utdanningsbakgrunn. De aktørene som har autoritet i feltet og kan komme med sanksjonsmidler eller symbolske voldsmidler, er de «som har fått gjennomslag for at de ressursene de selv besitter, skal telle som den dominerende form innenfor feltet» (ibid.). I det tenkte eksemplet ovenfor, vil det kunne bety at musikk læreren som også tidligere har jobbet som utøvende musiker, vil ha makt til å bestemme at det er denne type bakgrunn og erfaring som er viktigst i musikkavdelingen.

Man kan for eksempel tenke seg at det kommer en nyansatt i musikkavdelingen som har en annen type musikkfaglig kompetanse. Vedkommende vil da måtte prøve å tilpasse seg situasjonen, og på en eller annen måte delta i den dominerende formen for kapital innenfor feltet. Hvis alle i feltet godtar den etablerte situasjonen (i dette tilfellet at det å ha vært profesjonell utøver er den viktigste kvalifikasjon for å være meningsberettiget i feltet), vil Bourdieu si at feltet er preget av *doxa*.

Noen nykommere til feltet vil ikke finne seg i å innordne seg dette. Danielsen og Hansen skriver at de etablerte innenfor feltet da vil forsøke å overse og fortie utfordringen. Hvis utfordringen ikke kan forties, vil flertallet i feltet bli tvunget til å forsvare situasjonen. Ifølge Bourdieu vil *doxa* på denne måten bli til *ortodoksi*. De etablerte vil kunne prøve å latterliggjøre nykommerne på forskjellig vis. Bourdieu mener at det alltid er et svakhetstegn for de etablerte når de forsvare feltet på denne måten (Danielsen og Hansen, 1999, s.66).

I en slik situasjon vil det være kamp om makten til å definere og navngi, det vil si bestemme hva som er verdifullt innenfor feltet. De som utfordrer ortodoksien vil ønske å arbeide for klassifikasjoner som gir verdi til symbolsk kapital som de har opparbeidet seg på andre felt. I det tenkte tilfellet ovenfor, har kanskje utfordrerne bakgrunn som komponister, og vil argumentere for viktigheten av denne type kompetanse i musikkavdelingen. De vil da mene at det er de som er mest berettiget til å uttale seg om organisering av faget *musikk fordypning*.

En situasjon der ortodoksien blir utfordret av nykommere kan kalles for *heterodoksi*. I en situasjon preget av heterodoksi vil det være kamp om hvem som skal ha makten til å definere og navngi. Nykommerne vil da arbeide for at den symbolske kapitalen de har opparbeidet seg på andre felt, skal ha verdi. I det tenkte eksemplet kunne det være

at komponistene har fått sine verk framført og omtalt offentlig. I slike tilfeller sier Bourdieu at det lett kan oppstå miserkjennelse av situasjonen. Det vil si at utfordrerne klassifiserer kampen mellom de med komponistbakgrunn og de med utøver- bakgrunn som en kamp mellom tunge, intellektuelle miljøer og lettvint publikumsfrieri.

I studien min undersøker jeg feltet *avdelingsledere i nordnorske videregående skoler med musikklinjer* og feltet *musikklærere på musikklinjer* for å sette fokus på spenninger og motsetninger innad i feltene og mellom feltene. Andre relevante felt kan være *lærerne som underviser i musikk fordypning i Norge, eksamensavdelingen på utdanningsavdelingen i fylkeskommunen og Utdanningsdirektoratet*. Også her kan det være spenninger og motsetninger innad i feltene og mellom feltene som det kan være relevant å avdekke.

Bourdieu har vært influert av den britiske filosofen Austin som utviklet en *talehandlingsteori*. Austin var opptatt av hva ord utretter heller enn av sannhetsverdien til språklige ytringer. Han mente at vi må forstå talehandlinger ut fra den *illokusjonære kraften* de har (Austin, 1962). Det betyr at forskeren må vurdere om det som sies fremsettes på riktig måte av riktig person på riktig sted. Performative talehandlinger får bare kraft til å utrette det de sier de skal gjøre i bestemte kontekster. Et eksempel kan være ordene «jeg erklærer dere herved for rette ektefolk å være». Hvis disse ordene sies av en venn til et par i en bar en sen kveld, betyr det ikke at paret blir gift. Men sagt av en offentlig tjenesteperson eller prest med vitner til stede på et kontor eller i en religiøs bygning, betyr det at paret blir gift.

Austins begrep *illokusjonær kraft* setter fokus på maktutøvelse gjennom språk. Bourdieu mener at mens Austin selv mener at han beskriver språklige handlinger, beskriver han egentlig hvordan autoritet kan utøves innenfor ulike sosiale felt. Bourdieu argumenterer for at det er «relasjonen mellom posisjoner i et sosialt felt, og mellom aktørene som befinner seg i dette feltet, som gir bestemte ytringer deres *illokusjonære kraft*» (Danielsen og Hansen, 1999, s.68). Dette synet samsvarer godt med de tre nivåene i Faircloughs nyeste diskursanalytiske modell (sosiale begivenheter, sosial praksis og sosial struktur). Fairclough setter alltid teksten (som han kaller for en sosial begivenhet) inn i en større samfunnsmessig sammenheng.

Retten til å klassifisere og navngi

Bourdieu mener også at man i tillegg må se på hvordan *felteffekter* gjør seg gjeldende. Danielsen og Hansen skriver at «utsagn fra aktører som har en dominerende posisjon i et felt, lett (vil) kunne få en aura av dybde som ikke skriver seg fra innholdet i utsagnene, men fra en stilltiende forståelse blant alle innvidde om at den som snakker, kjenner feltet, og feltets historie, og hva som kunne ha vært sagt, og mot den bakgrunn velger å si akkurat dette. Det er ikke bare aktøren som snakker, men feltet som ytrer seg gjennom aktøren» (Danielsen og Hansen, 1999, s.70). Videre utdyper Danielsen og Hansen at:

Bourdieu kaller dette for «delegasjonens mysterium», det at enkelte aktører løfter seg, eller blir løftet, til å snakke «på vegne av» mer eller mindre abstrakte grupper, prinsipper og kategorier (Bourdieu 1991, s.211). Den som har blitt utstyrt med en slik symbolsk makt, utøver ofte denne makten gjennom å klassifisere og navngi. (Danielsen og Hansen, 1999, s.70)

Eksemplet som Bourdieu gir, er av ledere for kulturinstitusjoner som feller estetiske dommer over kunstverk. Et tilsvarende eksempel fra feltet *norske musikklinjer* kunne være de aktørene som leverer eksempeloppgaver til Utdanningsdirektoratet som setter standarden for eksamen i resten av landet²³. Disse har uten tvil en dominerende plass i feltet som ikke nødvendigvis tilskrives innholdet i oppgavene de har laget, men kommer fra den stilltiende forståelsen i kretsene rundt Utdanningsdirektoratet av at det er de som kjenner feltet, og at feltet uttrykker seg gjennom dem. Men dette feltet er preget av heterodoksi, og ikke alle skolene er enige i, for eksempel, vanskegraden på disse oppgavene.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet de teoretiske perspektivene jeg bruker i oppgaven. Jeg har beskrevet studien som forankret i sosialkonstruktivisme der jeg ser på faget gehørtraining i videregående skole som sosiale begivenheter som er knyttet til sosiale praksiser og sosiale strukturer. Jeg har gjort rede for en diskursanalytisk tilnærming og vist til Nerland (2003) og Rostvall og West (2001) som også har gjort musikkpedagogiske studier med bruk av et diskursanalytisk begrepsapparat.

Videre har jeg redegjort for den kritiske diskursanalysens opprinnelse, og grunnlagt valget av Faircloughs variant av den. Jeg har beskrevet kritisk realisme, det filosofiske perspektivet som Fairclough tar utgangspunkt i, som er knyttet til filosofen Bhaskar. Jeg har gjort rede for det kritiske blikket denne formen for analyse har, og dens fokus på kritikk av nyliberalisme som politisk ideologi.

Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse krever også at man analyserer makt i samfunnet. Jeg har valgt å bruke teoriene til Weber og Bourdieu fordi jeg vet de er compatible med en kritisk diskursanalyse siden også Fairclough bruker dem. Jeg har derfor analysert datamaterialet med hjelp av deres begrepsapparat. Jeg har beskrevet nødvendigheten av å begrense denne delen av oppgaven siden hovedfokuset i studien er på tekstanalysene.

²³ Våren 2016 har Utdanningsdirektoratet publisert slike eksempeloppgaver etter at skolene har uttalt seg om dem i en høringsrunde på forhånd. Det har vært motstand mot disse oppgavene fra noen miljøer.

3. METODE OG DATAINNSAMLING

3.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver jeg metodologien jeg bruker for å svare på problemstillingene *Hvor ble gehørtreningsfaget av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut for faget?* Jeg gjør rede for prosessen i arbeidet der jeg først samlet inn et datamateriale for å utføre en etnografisk kvalitativ forstudie og etter hvert kom fram til at jeg ønsket å gå dypere inn i materialet med å utføre en kritisk diskursanalyse som bygde på noe av materialet fra forstudien.

Jeg beskriver den etnografiske kvalitative metoden jeg bruker i datainnsamlingen. Jeg gjør rede for både forstudien og fokusgruppeintervjuet som jeg gjennomførte, og gjennomgår så utvalg av informanter, intervjuguidene, og metode i transkripsjonen av intervjuene i forstudien og fokusgruppeintervjuet. Så gjør jeg rede for metoden i analysen og kategoriseringen av data i forstudien. Til slutt i dette kapitlet drøfter jeg gyldighet og pålitelighet både i forstudien og diskursanalysen, og gjør rede for etiske vurderinger.

3.2 Hermeneutisk prosess

Den hermeneutiske sirkelen²⁴ beskriver prosessen der forskeren veksler mellom teori og data og mellom deler og helhet. Dette begrepet beskriver godt måten jeg har arbeidet meg fram til ny kunnskap på i studien. Gangen i arbeidet har vært en hermeneutisk prosess der jeg har arbeidet med både teori og datamateriale om hverandre hele tida. På denne måten har jeg også vekslet mellom delene og helheten i arbeidet.

Den tyske filosofen Gadamer (1900 – 2002) bruker begrepet *forforståelse* som kan beskrives som den oppfatningen man har av det man skal undersøke før man starter forskningen (Gadamer, 1975). Et annet ord for denne forforståelsen er *fordommer*. For å få større innsikt må man være villig til å adressere forforståelsen sin og møte forskningsmaterialet med et åpent sinn.

Forforståelsen min var at jeg oppfattet innføringen av LK06 som negativ for gehørtreningsfaget fordi det ble tatt bort som eget fag i første klasse og ble en del av det valgfrie programfaget *musikk fordypning* i andre- og tredjeklasse. Faget kunne altså velges bort i Kunnskapsløftet andre- og tredjeåret mens det var obligatorisk i Reform 94. Jeg oppfattet disse strukturelle endringene kombinert med endringer i organisasjonsmodell på egen skole som hovedårsaken til nivåsenkningen i generelle musikkferdigheter som jeg mente å erfare etter 2006. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg justert denne forforståelsen flere ganger etter hvert som ny kunnskap er kommet fram gjennom analysen av intervjuene jeg har foretatt.

Jeg leste først deler av to doktoravhandlinger og en masteravhandling som bruker diskursanalytiske tilnærminger (Rostvall og West, 2001, Nerland, 2003, og Reithaug, 2011) og fant ut at jeg kunne betrakte det som foregår rundt gehørtreningsfaget i videregående skole som det Bourdieu vil kalle for *en kamp*. Deretter samlet jeg et variert

²⁴ <https://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>

datamateriale som bestod av intervjuer med avdelingsledere fra seks nordnorske videregående skoler med musikklinjer, et fokusgruppeintervju med fire lærere fra en musikklinje, og et utvalg av offentlige dokumenter som læreplaner, brev, offentlige utredninger og evalueringer av LK06.

For å analysere dette materialet lette jeg etter en diskursanalytisk metodologi, og kom fram til at jeg ville utføre en kritisk diskursanalyse i versjonen utviklet av Norman Fairclough (Fairclough, 2003, og 2010f). Fairclough forener språklig analyse med samfunnsfaglige tilnærminger på en måte som jeg mente kunne være fruktbar for å finne fram til ny kunnskap. Jeg ønsket å bruke en diskursanalytisk tilnærming som også omfatter bruk av teorier om makt, blant annet fordi masteroppgaver skrives i en kontekst og tradisjon der slike oppgaver utgjør en del av det Bourdieu kaller for et *sosialt felt*. I tillegg er diskursanalyse en tilnærming som setter fokus på mønstre og sammenhenger i språket som brukes for å omtale faget, som igjen kan føre til at skjulte sider ved diskursen kan avdekkes.

Prosesen med å gjennomføre den kritiske diskursanalysen gjorde at jeg hele tiden måtte veksle mellom, og sammenholde innholdet i fokusgruppeintervjuet og mange dokumenter som læreplaner, lærebøker, brev og evalueringer av LK06.

3.3 Etnografisk kvalitativ metode

Forstudie og fokusgruppeintervju

Jeg brukte en etnografisk kvalitativ metode i forstudien og i det påfølgende fokusgruppeintervjuet (Postholm, 2010, Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg prøvde å være bevisst mine egne antagelser på forhånd, og var forberedt på at de kunne vise seg å ikke være riktige. Jeg forsøkte å møte forskningsdeltakerne med et åpent sinn. Jeg mente det kunne være gunstig at jeg kjente godt til musikkmiljøet på en videregående skole samtidig som jeg hadde undervist i andre fag i LK06 slik at jeg ikke hadde deltatt aktivt i debatten rundt organiseringen av fagene.

Siden jeg tidligere har arbeidet noen år både som hovedlærer i musikk og inspektør med ansvar for timeplanlegging, visste jeg at avdelingslederne på skolene har mye kunnskap om hvordan og hvorfor undervisningen organiseres slik den gjøres. Jeg ønsket derfor å fokusere spesielt på avdelingsledere i forstudien. Jeg visste også at læreplanmålene i musikkfagene i LK06 var lite detaljert sammenlignet med Reform 94- målene. Det gir skolene stor frihet til å prioritere bruk av ressursene, men kan også føre til at forskjellige fagområder blir prioritert veldig ulikt fra skole til skole. Jeg ønsket å finne ut mer om forskjellene i organiseringen av undervisningen i gehørtrening og hvilken begrunnelse skolene hadde for den organiseringen de hadde valgt. Siden jeg er ansatt på en nordnorsk videregående skole var det naturlig å innhente data fra musikklinjene i Nord-Norge.

Datamaterialet jeg samlet om temaet omfattet alle trinn i videregående opplæring. Det ble etter hvert et ganske omfattende materiale, og derfor valgte jeg å konsentrere meg om andreklassen. Det var fordi jeg hadde en gruppe praksiselever fra andreklassen skoleåret 2016 - 2017, og kjente derfor utfordringene på dette trinnet best.

Gehørtrening er en del av faget *musikk fordypning 1* (MUS8-01) i andreklassen, og jeg omtaler dette faget som *MiF*.

Til forstudien utviklet jeg en forespørsel (vedlegg 1) og en spørreundersøkelse (vedlegg 2) som jeg sendte til avdelingslederne på de sju nordnorske skolene. Fire av avdelingslederne valgte å sende meg skriftlige svar som jeg fulgte opp med et kortere muntlig intervju. To avdelingsledere tok hele intervjuet muntlig med meg. Dermed intervjuet jeg seks av de sju avdelingslederne, enten via telefon, eller ansikt til ansikt. På den skolen der jeg ikke fikk noe ordentlig intervju, fikk jeg allikevel et kortere intervju med en lærer som underviste i gehørtrening skoleåret 2016 - 2017. Jeg valgte å ta med de svarene jeg fikk fra denne læreren for å få et mest mulig komplett bilde av hvordan undervisningen ble organisert på de enkelte skolene. Jeg gjennomførte alle intervjuene i tidsperioden februar til april 2017.

Jeg vil karakterisere disse intervjuene som halvplanlagte, formelle intervjuer (Postholm 2010, s.72). Det er fordi undersøkelsen inneholdt en del faktaspørsmål, men også hadde en del spørsmål som det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål til. På denne måten fikk jeg en del informasjon av den typen Philips (1992) beskriver som «low-level knowledge». Denne informasjonen omfattet for eksempel antall elever på de forskjellige trinnene, og antall lærerundervisningstimer skolene hadde til disposisjon. Disse faktaopplysningene var verdifulle, fordi organiseringen av undervisningen på den enkelte skolen er avhengig av en del slike rammefaktorer. Det var også nyttig å kunne stille oppfølgingsspørsmål fordi det hjalp meg til å få fram skolenes begrunnelser for valg av organisering. Disse begrunnelsene var av en mer subjektiv karakter, idet de i sterkere grad ga uttrykk for et verdisyn hos den enkelte skolen og avdelingslederen. For eksempel ga en av avdelingslederne klart uttrykk for at hun ønsket at programfaget musikk fordypning skulle framstå som en helhet for elevene, og at samme lærer derfor skulle undervise elevene i andreklassen i både komponering, satslære og gehørtrening. (På denne skolen la de formidlingsdelen av MiF til utøvende prosjekter).

Når jeg bearbeidet informasjonen fra intervjuene, brukte jeg notatene jeg tok underveis, de skriftlige svarene fra de enkelte avdelingslederne, og opptakene jeg gjorde av intervjuene. Jeg brukte to opptakere av god kvalitet på hvert av intervjuene.

Jeg valgte å gi hver skole et bokstavnavn, og vil derfor referere til skole A, B, C, D, E, F og G.

Jeg transkriberte og analyserte dataene fra disse intervjuene, og brukte kunnskapen som kom fram til å utvikle nye spørsmål for å kunne gjennomføre et fokusgruppeintervju med fire musikk lærere fra en eller to av de seks skolene.

Jeg fant fram til en skole som hadde en eksplisitt prioritering av gehørtrening, et høyere antall timer i gehørtrening enn gjennomsnittet av skolene i forstudien, og mindre grupper i faget enn en del av de andre skolene. Jeg sendte en forespørsel til denne skolen i februar 2018 (vedlegg 3) og gjennomførte intervjuet (vedlegg 4) i april 2018. Samtidig sendte jeg også en forespørsel til en skole som hadde en helt annen tilnærming til gehørtrening. Denne skolen hadde færre gehørtreningstimer og større grupper. Avdelingsleder på denne skolen mente at gehørtrening skulle knyttes mest mulig til instrumentalundervisning. De valgte å ikke svare på forespørselen selv om jeg gjorde flere forsøk på å få skolen i dialog.

Da jeg begynte med analysen av fokusgruppeintervjuet fant jeg fort ut at jeg hadde mer enn nok data fra dette ene intervjuet, kombinert med brev, læreplaner, lærebøker og offentlige utredninger som egnet seg til bruk i den kritiske diskursanalysen. Fokusgruppeintervjuet kan også betegnes som et halvplanlagt, formelt intervju der deltakerne forberedte seg på forhånd med å se på spørsmålene de fikk tilsendt. Dette gjorde at de hadde presise, relevante og godt gjennomtenkte innspill under selve fokusgruppeintervjuet, noe som ga en fruktbar diskusjon.

Jeg kvalitetssikret selve intervjuhåndverket og spørsmålene til forstudien og fokusgruppeintervjuet med å øve meg på å gjennomføre intervjuene med kolleger fra egen arbeidsplass. Deres innspill førte til verdifulle tilbakemeldinger og justeringer av noen av spørsmålene. Til forstudien tok jeg alle samtalene med avdelingslederne opp på bånd i tillegg til de skriftlige svarene jeg fikk fra fire av disse informantene. Det gjorde at jeg kunne spille dem av flere ganger for å være sikker på at jeg hadde oppfattet all informasjonen på korrekt vis. Jeg lærte også en del av å gjennomføre disse intervjuene. Det var klokt å begynne tidlig nok med forstudien slik at jeg fikk nok tid til å bearbeide dataene skikkelig. Videre lærte jeg at noen få spørsmål kunne ha vært stilt klarere. For eksempel kunne jeg ha presisert i spørsmål 2b at det var antall lærertimer jeg ønsket å vite, ikke antall elevtimer. Jeg kunne også ha stilt bedre oppfølgingsspørsmål til spørsmål 4b om antall 45 minutters undervisningstimer i uka på vg2 gehørtrening og begrunnelsen for dette. Her var det særlig *begrunnelsene* som var vanskelig å få fram, og de framsto enkelte ganger som uklare. Men skolene svarte grundigere på dette punktet når det gjaldt gehørfaget på vg1 nivå, og det var stort samsvar på skolene når det gjaldt hvordan de organiserte undervisningen på i første og andreklassen. Derfor har jeg tatt med noen av begrunnelsene forskningsdeltakerne ga for måten de organiserte undervisningen på i førsteklassen der jeg manglet klare svar for andreklassen.

En annen verdifull erfaring var at flere av avdelingslederne snakket friere etter at jeg slo av opptakeren. Da ga de sterkere uttrykk for et subjektivt verdisyn. For eksempel fortalte en avdelingsleder at timene til en bestemt lærer var «hellige» og ikke skulle røres. En annen forskningsdeltaker forsterket sitt utsagn om at gruppestørrelsen ikke hadde noe å si for kvaliteten av undervisningen. Det var interessant at disse utsagnene kom etter at det egentlige intervjuet var avsluttet, fordi det ga et inntrykk av at når opptakeren var av og jeg hadde bygd opp en relasjon til forskningsdeltakerne, kunne de si hva de egentlig mente. Dette gjorde at jeg var mer bevisst på at dette kunne skje da jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet og passet på å ikke slå av opptakeren før deltakerne sa at de måtte forlate rommet for å gå til sin undervisning. Jeg lyttet flere ganger til opptaket av fokusgruppeintervjuet. Jeg brukte to opptakere for hvert av intervjuene for å kvalitetssikre det tekniske arbeidet mest mulig. Den ene opptakeren var en diktafon av god kvalitet og den andre var opptaksfunksjonen på en bærbar pc.

Et viktig emne som jeg ikke tok med i forstudien var eksamensordningen i gehørtrening. Jeg bestemte meg for å ta med spørsmål om dette emnet i fokusgruppeintervjuet fordi dette var et område der det kom noen endringer mellom våren 2017 og våren 2018 mens jeg holdt på med forskningen. Fylkeskommunene startet med et landssamarbeid rundt lokalt gitte eksamener allerede fra 2016, noe som jeg ble klar over under selve forskningsarbeidet.

3.4 Utvalg av informanter

I studien fokuserte jeg på de sju nordnorske videregående skolene med musikklinjer. Disse skolene ligger fysisk langt fra hverandre, samtidig som skolene innenfor hvert fylke har hatt en del samarbeid, blant annet rundt avvikling av eksamen. Dette utvalget ga meg et passende antall informanter, og gjorde at datamengden ble stor nok uten å bli uhåndterlig. Jeg kontaktet de sju skolene, og fikk positive svar fra seks av dem. Av de seks avdelingslederne som jeg intervjuet hadde tre universitetsutdanninger i musikk og pedagogisk utdanning, og to hadde musikkpedagogiske utdanninger fra musikkonservatorier. En var dansepedagog. Aldersmessig var den yngste 40 år og den eldste 62 år. Alle, unntatt én, var kvinner.

Til fokusgruppeintervjuet var det en av de sju skolene som pekte seg ut. Gjennom forstudien hadde jeg fått kunnskap om at denne skolen prioriterte gehørtreningsfaget høyt, både når det gjaldt antall timer i faget og størrelsen på gruppene. Jeg ønsket å få mer kunnskap om de erfaringene de hadde med å organisere undervisningen slik som de gjør, og hvordan de begrunnet de valgene de har tatt. I min forespørsel til skolen ba jeg avdelingslederen om å finne fire lærere som hadde erfaring med gehørtreningsfaget, og gjerne erfaring fra både R94 og LK06. Det var fordi jeg også ønsket å fokusere på forskjellene mellom innhold og organisering av gehørunndervisning i R94 og i LK06. De fire lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet hadde alle denne typen erfaring, og tre av de fire hadde også erfaring som avdelingsledere. Den yngste var 40 år og den eldste 52 år, og alle hadde musikkpedagogisk utdanning fra musikkonservatorier. På denne måten utgjorde de en ganske homogen gruppe.

3.5 Intervjuguidene

I intervjuguiden til forstudien anså jeg det som viktig å prøve å få fram avdelingsledernes begrunnelser for den organiseringen av undervisningen i gehør som skolen hadde valgt. Ved siden av spørsmål om begrunnelser, stilte jeg spørsmål om organisering av undervisningen på alle tre trinn, og også om antall timer de hadde til rådighet for gehørunndervisning hadde endret seg siden innføringen av LK06. Jeg spurte i tillegg om det totale antall elever på de forskjellige trinnene, og om antall elever som valgte vekk programfaget *musikk fordypning* i andre- og tredjeklassen. Jeg stilte også noen generelle spørsmål om deltakernes bakgrunn, slik at jeg fikk en oversikt over både kjønn, alder, utdanning og erfaringen deres.

I intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet anga jeg temaet som *gehørtreningsfaget* og oppfordret de fire lærerne til å diskutere fritt omkring noen stikkord som jeg ga dem på forhånd. Stikkordene jeg kom fram til var *nivået i faget før og nå, statusen til faget, eksamen, og veien videre*. Intervjuet varte ca.50 minutter. Jeg hadde laget noen spørsmål om lærernes bakgrunn som de kunne fylle ut på forhånd. Jeg hadde også laget noen spørsmål for å strukturere selve diskusjonen. Disse spørsmålene hadde overskriftene *gehørtreningsdelen av programfaget musikk (VG1 MDD5 – 01)*, og *gehørtreningsdelen av musikk fordypning 1 og 2 (MUS8-01)*. Jeg hadde inntrykk av at lærerne hadde tenkt godt gjennom det de ville få frem på forhånd, og selve diskusjonen ble både fruktbar og lærerik. Jeg stilte i tillegg spørsmål

som både var utdypende og avklarende under selve intervjuet, for å være sikker på at jeg hadde forstått det som deltakerne sa så godt som mulig.

3.6 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann påpeker at selve transkripsjonsarbeidet er en fortolkningsprosess og et første skritt mot en analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s.204). Arbeidet medfører at forskeren må velge ut hva som skal tas med når man omformer en muntlig tekst til en skriftlig. Jeg prøvde å være meg bevisst dette under transkriberingsarbeidet.

Informasjonen og synspunktene som kom fram under intervjuene i forstudien satte jeg opp i tabeller som gir en skjematisk framstilling av en del såkalt *low-level knowledge* (Postholm, 2010, s.70). Her var det ikke nødvendig med en ordrett transkripsjon av alt deltakerne sa. De muntlige intervjuene ga meg mulighet til å oppklare misforståelser underveis, noe som var nødvendig siden to av spørsmålene kunne ha vært klarere formulert og jeg måtte presisere hva jeg mente under selve intervjuet.

Jeg transkriberte fokusgruppeintervjuet manuelt, og la vekt på *dynamikken* mellom de fire deltakerne. Derfor tok jeg med både pauser, avbrytelser og noen av deltakernes verbale og non-verbale tegn. De viste enighet og uenighet ved å banke på bordet, nikke, si «ja, ja» i bakgrunnen, og ved å humre til noen av kommentarene til hverandre. Jeg transkriberte så ordrett som mulig det de sa, og gjenga også dialektvariasjoner i det første utkastet mitt av transkripsjonen. Dette gjorde jeg fordi jeg visste jeg skulle foreta en språkvitenskapelig analyse av intervjuet etterpå. Når jeg siterer fra dette intervjuet i masteroppgaven, gjengir jeg allikevel det deltakerne sa på bokmål, for å ivareta anonymiteten deres på best mulig måte.

3.7 Analyse og kategorisering av intervjudata

Etter at jeg hadde transkribert materialet fra forstudien, framstilte jeg informasjonen jeg hadde fått i tabeller slik at jeg lettere kunne sammenligne måten skolene organiserer undervisningen i gehør på. Jeg ga skolene bokstavnavn fra A til G slik at den enkelte skolen ikke skulle kunne gjenkjennes. Jeg opplevde at *begrunnelsene* deltakerne ga for den måten de organiserte undervisningen i gehør på var av mer subjektiv art, idet de i sterkere grad ga uttrykk for et verdisyn hos den enkelte skole og avdelingsleder. For eksempel ga en av deltakerne klart uttrykk for at vedkommende ønsket at programfaget *musikk fordypning* skulle framstå som en helhet for elevene, og at samme lærer derfor skulle undervise elevene både i komponering, satslære og gehørtrening. På denne skolen la de formidlingsdelen av *musikk fordypning* til utøvende prosjekter.

Når det gjaldt fokusgruppeintervjuet tok jeg flere kopier av transkripsjonen og analyserte et element om gangen av det som skulle inngå i den kritiske diskursanalysen. Jeg kalte deltakerne for M1, M2, M3 og M4, der M sto for musikk lærer, og nummererte sidene og linjene i transkripsjonen. Jeg unngikk å oppgi kjønn i denne delen av arbeidet for bedre å ivareta anonymiteten til deltakerne. Jeg brukte Faircloughs modell for den kritiske diskursanalysens metode og metodologi (Fairclough, 2003).

3.8 Analyse av øvrige data

Jeg bruker også dokumentanalyse i studien. Jeg tok utgangspunkt i det deltakerne sa i fokusgruppeintervjuet og fant etter hvert fram til en stor mengde dokumenter som jeg anså som beslektet med diskursene deres. I kapitlet om diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet, betrakter jeg fokusgruppeintervjuet som en tekst der jeg analyserer forekomsten av intertekstualitet. Jeg finner både manifest og latent tekstualitet med mange andre relevante dokumenter som for eksempel læreplanen i *musikk fordypning 1* (LK06) og læreplanen i *hørelære/musikklære/lytting* (R94). I kapitlet om diskursanalysens andre nivå: sosial praksis, tar jeg utgangspunkt i de forskjellige diskursene i intervjuet og relaterer innholdet i disse til dokumenter som jeg anser som en del av den samme diskursen. Dette gjelder for eksempel artiklene og intervjuene fra *Musikkultur* om elevforutsetninger og faglig nivå. I kapitlet om diskursanalysens tredje nivå: sosial struktur, anser jeg læreplanverket og utdanningsreformen LK06 for å være viktige sosiale strukturer. Derfor har jeg undersøkt bakgrunnen for LK06 og følgeforskningen omkring reformen. Analyse av innholdet i disse dokumentene har gitt meg større innsikt i konteksten som omgir gehørtreningsfaget i LK06.

3.9 Ethiske vurderinger

Både forstudien og fokusgruppeintervjuet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og godkjent. Jeg har anonymisert materialet, og har oppbevart det separat i låste skap med en navneliste og koblingsnøkkel for å ivareta konfidensialitet. Deltakerne kan ikke gjenkjennes ved publikasjon av resultatet. Alle deltakere ble tilsendt en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, og samtykket skriftlig til deltakelse i studien. Jeg gjorde dem oppmerksom på at de kunne trekke sitt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn.

Kvale og Brinkmann påpeker det asymmetriske maktforholdet som preger det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.51). Det er intervjueren som har vitenskapelig kompetanse og som definerer temaet for intervjuet og intervjusituasjonen. Vedkommende setter i gang og avslutter intervjuet, stiller også spørsmål og bestemmer hvilke svar hun eller han vil følge opp (ibid., s.52). Rollene er slik at intervjueren spør, og den intervjuede svarer. Intervjuet har et instrumentalt aspekt fordi den gode samtalen ikke er et mål i seg selv, men et middel som intervjueren bruker for å få fram beskrivelser som er relevant for det temaet hun eller han forsker på. Intervjueren må være bevisst at dialogen i intervjuet kan være manipulerende i den forstand at hun eller han kan ønske å få fram informasjon om noe uten at den intervjuede vet hva den skjulte agendaen er. Det er også intervjueren som har monopol på å fortolke det som den intervjuede har sagt.

I forespørselen om deltakelsen i forstudien vil jeg hevde at jeg var åpen om formålet med forskningen, men uten å nevne at jeg hadde en forforståelse som gikk ut på at nivået i faget hadde sunket etter innføringen i LK06. Deltakerne ble kontaktet via e-post og fikk vite at jeg var masterstudent i hørelære og hvilken skole i Nord-Norge jeg arbeidet på. Jeg opplyste at formålet med studien var å få kunnskap om hvordan opplæring i hørelære organiseres på videregående skoler i Nord-Norge, og at den ville inngå som del i en mastergradsoppgave. Jeg opplyste også om at

spørsmålene ville dreie seg om en del fakta og tall om begrunnelsene for de løsningene som var valgt på den enkelte skolen. Undersøkelsesskjemaet ville bli sendt ut noen dager på forhånd slik at deltakerne kunne finne fram tallmaterialet før intervjuet tok til. Jeg opplyste også om forventet lengde (ca.45 minutter) på intervjuet, at det ville tas opp på bånd, og at det ville bli gjort enten ansikt til ansikt eller via telefon.

I forespørselen om deltakelse i fokusgruppeintervjuet hadde jeg kommet lengre i forskningsprosessen og kunne derfor være mer presis når det gjaldt hva som var formålet med forskningen. Jeg informerte om at formålet med studien var to-delt. Jeg ønsket å få kunnskap om hva som hadde skjedd med gehørtreningsfaget på videregående skoler i Nord-Norge etter innføringen av LK06, og kunnskap om hva fagmiljøet tenkte om veien videre for faget. Jeg ville intervjuer deltakerne om hva som skjedde med faget da Kunnskapsløftet ble innført. Deltakerne fikk også vite at jeg forventet at intervjuet ville ta ca.45 minutter og at det ville bli tatt opp på bånd.

Denne informasjonen sammen med de skriftlige spørsmålene jeg sendte til deltakerne på forhånd ga en viss pekepinn på at jeg mente at nivået var gått ned, uten at jeg uttrykte dette direkte. Dette anså jeg ikke som noe stort problem siden jeg vil hevde at denne oppfatningen er nokså utbredt blant lærere, noe som underbygges av debatten fra februar 2015 i *Musikkultur*²⁵, fagforeningsbladet til Musikernes fellesorganisasjon, der mange musikk lærere i videregående skole er medlemmer. Jeg opplyste ikke om at jeg hadde tenkt å gjennomføre en kritisk diskursanalyse som ville innebære en detaljert språklig analyse av det deltakerne sa. Jeg opplevde etterpå at det var vanskelig å gjennomføre den kritiske delen av diskursanalysen fordi jeg var så enig i det deltakerne sa, og ønsket ikke å kritisere noe av innholdet deres. Derfor sendte jeg både transkripsjonen og de forskjellige delene av diskursanalysen til deltakerne for *member checking*. Jeg ønsket at de skulle godkjenne det jeg hadde skrevet, og ikke oppleve at jeg hadde manipulert dem på noen måte.

3.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet (pålitelighet)

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* har sin opprinnelse i kvantitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s.277).

Reliabilitet kan også kalles *pålitelighet*, og validitet kan kalles *gyldighet*. Kvale og Brinkmann bruker alle fire termene, og det er vanlig å bruke disse begrepene også i kvalitativ forskning i dag (ibid., s.276).

Kvale og Brinkmann viser til at begrepet *reliabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Begrepet blir ofte brukt i forbindelse med om det er mulig å reproducere et resultat med andre forskere på andre tidspunkter. Man kan skille mellom reliabilitet under selve intervjuet, i transkriberingen, og i analysen. Når det gjelder forstudien er sannsynligheten stor for at andre forskere ville ha fått de

²⁵ <https://musikkultur.no/meninger/musikkopplaring-eller-amatorkos-6.54.225665.fba17ecfd4>
<https://musikkultur.no/nyheter/-musikklinja-trenger-fornyng-6.54.224781.a3c045265b>
<https://musikkultur.no/nyheter/bekymret-for-lavt-niva-pa-elevene-6.54.213379.a0cb57b827>
alle nedlastet 14.10.2018

samme svarene fra forskningsdeltakerne som jeg gjorde, siden mye i intervjuene dreide seg om verifiserbare faktakunnskaper. Men en annen forsker som gjennomførte slike intervjuer i et annet skoleår ville allikevel ha fått en del andre svar fordi størrelsen på elevkullene kan variere en del fra år til år. Men de innbyrdes forskjellene mellom skolenes organisering av undervisningen ville med stor sannsynlighet ha vært reproduserbar. Jeg vil hevde at transkriberingen og analysen av intervjuene også ville ha vært reproduserbar i stor grad.

Når det gjelder fokusgruppeintervjuet ville en annen forsker sannsynligvis ha fått en del av de samme svarene fra deltakerne som jeg gjorde. Men det er vanskeligere å si hvordan selve diskusjonen ville ha utviklet seg siden den var mer avhengig av at jeg var meget oppmerksom på når jeg skulle holde meg i bakgrunnen, og når jeg skulle få deltakerne videre til det neste emnet. En annen forsker kunne ha fått mer dybde i diskusjonen med å la deltakerne diskutere enda friere, men da sannsynligvis på bekostning av bredden i intervjuet. Det har vært relativt mye utvikling i rammene rundt faget *gehørtrening* siden 2016 på grunn av de nye kravene om landssamarbeid når det gjelder eksamen, ny Generell del av læreplanen i 2017, og den pågående fagfornyelsen. Det kan derfor hende at en annen forsker ville ha fått en helt annen diskusjon om, for eksempel, fem års tid.

Når det gjelder teori, metode og analysearbeid, har jeg gjort bruk av mye teori og forskning som jeg refererer til i teksten. Jeg har vært nøye med å dobbeltsjekke kildehenvisninger, og med å bruke primærkildene der det lar seg gjøre.

Selv om det er mulig å innvende at intervjuguiden i sin helhet kanskje kunne oppfattes som noe ledende, fikk deltakerne gjentatte anledninger til å tilbakevise den implisitte holdningen som spørsmålene pekte mot, noe de ikke gjorde. Men de tegnet et mye mer nyansert bilde av *hvorfor* det var blitt sånn enn det min forforståelse hadde rommet.

Validitet (gyldighet)

Kvale og Brinkmann viser til at den vanlige definisjonen av begrepet *validitet* viser til sannheten, riktigheten og styrken i en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). I samfunnsvitenskapelig forskning dreier validiteten seg om «hvordan en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (ibid.,). Kvale og Brinkmann angir sju stadier i valideringsprosessen (ibid., s.278), og jeg har brukt disse for å kontrollere hvorvidt funnene mine er valide.

Det første stadiet er *tematisering* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Validiteten avhenger av hvor solide de teoretiske antakelsene er, og hvor logisk sammenhengen mellom teori og forskningsspørsmål er. Jeg vil hevde at det er en god indre sammenheng mellom Faircloughs kritiske diskursanalyse og Bourdieus maktteori, og at disse teoriene er godt egnet til å belyse forskningsspørsmålene mine.

Det neste stadiet i valideringsprosessen er *planlegging* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Dette refererer til forskningens kvalitet og metodekvaliteten spesielt. Måten forespørslene og intervjuguidene er laget på bør bidra til at man kommer fram til kunnskap som er fordelaktig for mennesket. Jeg vil hevde at kvaliteten på forespørslene og

intervjuguidene ble gode fordi jeg brukte tilstrekkelig med tid til å lage spørsmål, teste dem ut på kolleger og justere dem før forskningsdeltakerne ble utsatt for dem. Forskningens formål har blant annet vært å peke på hvordan veien videre kan se ut for faget. Dette vil komme elever og lærere på musikklinjene til gode.

Det tredje stadiet hos Kvale og Brinkmann handler om *intervjuing* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Dette handler om kvaliteten på intervjuingen som prosess. Her er det viktig å spørre grundig for å unngå misforståelser, og kontinuerlig kontrollere informasjonen som gis. Dette vil jeg hevde at jeg har gjort gjennom å både ha et skriftlig og et muntlig materiale i forstudien, slik at jeg minimaliserte sjansene for feil referering av data. I tillegg brukte jeg *member checking* av transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet, og av analysen av intervjuet.

Det fjerde stadiet hos Kvale og Brinkmann heter *transkribering* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Her mener jeg at det ikke var nødvendig å skrive av ordrett det som ble sagt i forstudien fordi mye av informasjonen var faktaopplysninger. Det var mer formålstjenlig å oppgi alle faktaene i tabellform. Når det gjaldt fokusgruppeintervjuet visste jeg at jeg skulle gjøre en språkvitenskapelig analyse, og det var derfor viktig å skrive av ordrett og å få med noen av de andre verbale og ikke-verbale tegn som deltakerne brukte.

Kvale og Brinkmann angir *analysering* som det femte stadiet i valideringsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Her spør man om spørsmålene i intervjuteksten er gyldige, og om fortolkningene er logiske. Dette går blant annet på om spørsmålene er egnet til å kunne få svar på det man spør om. Det mener jeg at de spørsmålene jeg laget til intervjutekstene var. Jeg vil også hevde at de fortolkningene jeg har gjort av det innsamlede datamaterialet er logiske.

Det sjette stadiet heter *validering* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Her har jeg vurdert om valideringsformene jeg har brukt har vært relevante for studien. *Member check* har vært en relevant form for validering for transkripsjonen og analysen av fokusgruppeintervjuet. I tillegg har jeg brukt *trianglering* i analysearbeidet. Det vil si at jeg har funnet fram til andre pålitelige kilder som har støttet det forskningsdeltakerne sa. Disse kildene framkommer for det meste i diskursanalysens andre del: *sosial praksis*. Der omtaler jeg de forskjellige diskursene som musikk lærerne tar del i.

Det siste stadiet i valideringsprosessen heter *rapportering* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Her spør man om en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, og om den rollen leseren spiller i valideringen av resultatene. Her vil det være deltakerne både i forstudien og fokusgruppeintervjuet, andre musikk lærere i videregående skole, elever, ansatte i fylkeskommunene og Utdanningsdirektoratet som vil kunne bedømme om hovedfunnene i studien er valide.

4.0 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet de tilnærmingene jeg har brukt for å svare på problemstillingene *Hvor ble det av gehørtreningsfaget i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut for faget?* Jeg har gjort nøye rede for prosessen fra formulering av selve temaet via innsamling av datamaterialet til forstudien og videre til fokusgruppeintervjuet. Jeg

har brukt begrepet *hermeneutisk prosess* for å beskrive gangen i forskningsarbeidet. Jeg har satt fram min egen forforståelse, og vist til annen musikkpedagogisk forskning jeg har lest som har en diskursanalytisk tilnærming som ligner på den som jeg har brukt. Jeg har beskrevet hovedmetoden i forskningsarbeidet som en etnografisk kvalitativ metode.

Jeg har gjort rede for både forstudien og fokusgruppeintervjuet, utvalg av informanter, intervjuguidene, og betraktninger rundt transkripsjon. Videre har jeg gjennomgått metode i analysen og kategorisering av data. Jeg har gjort noen etiske vurderinger og blant annet vist til måten jeg har bearbeidet teksten på for å beskytte anonymiteten til forskningsdeltakerne. Jeg har vurdert påliteligheten (reliabiliteten) i studien, der jeg vurderer blant annet hvorvidt datamaterialet fra intervjuene ville kunne reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Her konkluderer jeg med at forstudien nokså enkelt vil kunne reproduseres siden den består av mange faktaopplysninger. Reproduksjon av innholdet i fokusgruppeintervjuet vil være mer avhengig av hvordan selve intervjuerhåndverket blir utført. Til slutt har jeg vurdert gyldigheten (validiteten) i studien. Her har jeg vurdert om metodene jeg har brukt har vært egnet til å undersøke det de skal, noe som jeg vil hevde at de gjør. Jeg har brukt de sju stadiene i valideringsarbeidet som anbefales av Kvale og Brinkmann til å kontrollere dette (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278).

I det neste kapitlet analyserer jeg datamaterialet fra forstudien, for så å presentere diskursanalysen av fokusgruppeintervjuet.

4. RESULTATET AV FORSTUDIEN

4.1. Forskningsdeltakerne og skolen

Alle forskningsdeltakere unntatt én hadde musikkfaglig kompetanse. Den yngste var 40 år, og den eldste 62 år. De to forskningsdeltakerne med kortest erfaring hadde undervist ved musikk, dans og drama i 10 år, og den med lengst erfaring hadde undervist i 34 år. Fem hadde erfaring også fra Reform 94. På fem av de sju skolene oppga avdelingsleder at de tidligere hadde undervist i gehørtrening eller gjorde det skoleåret 2016 - 2017.

Som gruppe hadde de derfor høy troverdighet. Noen faktaopplysninger om *musikk fordypning 1* (andreklassen) fra hver skole er framstilt i følgende tabell:

skole	Antall vg2 elever 2016-17	Antall vg2 elever som <i>ikke</i> har musikkfordypning	Antall elever i gruppene i vg2 gehørtrening	Antall uketimer for elevene i vg2 gehørtrening	Fordeling av timene i MiF	Lengde på timene
Skole A	30	ingen	Ca.10 (to litt større, en litt mindre gruppe).	1	1t gehør, 2t komponering/2t formidling	45 min.
Skole B	16	ingen	16 (To-lærer system)	Ikke egne timer. De jobber med MiF fagets hovedområder i alle MiF timene (To-lærer system)	De jobber med MiF fagets hovedområder i alle 5 MiF timene (To-lærer system)	45 min.
Skole C	24	ingen	8	2	2t gehør/2t komponering/1t samspill. Formidling integrert i samspill	45 min.
Skole D	25	ingen	7+7+10	1	1t gehør, 1 t formidling, 2 t komponering, 1t samspill	45 min.
Skole E	20	5	15	1	1 t gehør, resten av timene på	45 min.

Skole F	5	ingen	5	2		komponering og formidling	
						2t gehør. Resten av timene på arrangering, komponering og satslære. Formidling er lagt til prosjekter med utspring i andre programfag	60 min.
Skole G	16	?	?		Ikke egne timer. De jobber med MiF fagets hovedområder i alle MiF timene (To-lærer system)	4 timer til gehør + komposisjon. Formidling ligger i samspillstimene	45 min.

Bare én av skolene hadde elever i andreklassen som ikke hadde *musikk fordypning 1*. På denne skolen utgjorde dette en fjerdedel av klassen (5 elever). Disse elevene hadde programfag fra studiespesialisering i stedet for *musikk fordypning 1*, og avdelingsleder ga uttrykk for at de måtte ha mulighet til det hvis de ønsket det. På de andre skolene fortalte avdelingslederne at elevene ikke fikk velge noe annet enn *musikk fordypning 1*, eller ikke kjente til at de kunne gjøre det.

En av skolene organiserte undervisningen i 60 minutters timer. Avdelingsleder fra denne skolen ga uttrykk for at dette ga utfordringer i organiseringen av instrumentaltimene, mens det fungerte bra i de øvrige musikktimene fordi det ga 50 minutters effektiv arbeidstid.

Tre av skolene ga plass til gehørtrening to timer i uka i andreklassen ved å integrere formidlingsdelen av *musikkfordypning 1* i samspillstimene.

4.2 Begrunnelsen for organiseringen av gehørundervisningen

Organiseringen av undervisningen i hele faget *musikk fordypning 1* varierte veldig mye fra skole til skole. På den ene siden prioriterte to av skolene egne timer i gehørdelen av faget høyt, og hadde undervisning i faget to timer i uka i grupper på åtte og fem. Den ene skolen begrunnet organiseringen med at de kom tettere på hver elev, hadde bedre

muligheter for å gi tilpasset opplæring siden det var et stort sprik mellom elevene i faget, og ga elevene større trygghet i mindre grupper. Gehørtrening var et uttalt prioritert område på denne skolen. Forskningsdeltakeren mente det var avgjørende med gruppeundervisningen i gehør. De hadde prøvd fulle klasser med to-lærer system, men var veldig fornøyd da de fikk gruppene tilbake. Så lenge de klarte å beholde gruppene mente de at den modellen de hadde fungerte godt.

Den andre skolen som prioriterte egne timer i gehørtrening høyt var også den som brukte mest tid på faget (2,6 × 45 min). Begrunnelsen fra forskningsdeltakeren var at faglærer vektla modulene gehørtrening og arrangering/komponering/satslære, og mente det var mest hensiktsmessig og logisk å fordele disse jevnt utover timene. Selv om det ikke ble gitt som en direkte begrunnelse, nevnte avdelingslederen at skolen hadde flere lærere som hadde tatt videreutdanning i hørelæremetodikk og det kunne synes som om god kompetanse på dette feltet hadde innvirkning på skolens prioriteringer.

På den andre siden finner man skolen som hadde en modell der gehørtrening skulle være i fokus i alle musikkfag, og de knyttet faget mye opp mot instrumentalundervisningen. De hadde en time i uka med egen undervisning i faget i en relativt stor gruppe (15 elever). Denne skolen begrunnet organiseringen med at de ønsket å få musikkfagene til å henge ordentlig sammen. De hadde prøvd mye forskjellig i gehørtrening, og det hadde fungert best når gehørtreningen var knyttet til instrumentalopplæringen.

På tre av skolene var det de samme lærerne som underviste i alle delene av faget *musikk fordypning 1*, og forskningsdeltakerne grunnga dette med et ønske om at elevene skulle oppleve at de forskjellige delene av faget hang sammen. En av disse skolene ga den helhetlige tenkningen som årsak til at de ikke tallfestet antall uketimer i gehørtrening. Denne skolen og en til hadde et to - lærer system som gjorde at de kunne differensiere og periodisere ut fra behovene til elevene. Men det syntes heller ikke å ha vært noen motsetning mellom å ha et helhetlig fokus på *musikk fordypning 1* og å tallfeste egne timer i gehørtrening, og tre av skolene framhevet at de gjorde begge deler.

Et annet interessant funn var knyttet opp til utdanningsbakgrunnen til forskningsdeltakerne. De to avdelingslederne fra skolene som hadde gehørtrening to timer i uka i mindre grupper, hadde begge instrumentalutdanning fra musikkonservatorier. Av de øvrige avdelingsledere, var en dansepedagog og resten hadde universitetsutdanning i musikk. Disse syntes ikke å være like opptatt av å ha et høyt antall egne gehørtimer i mindre grupper.

Elevtallet varierte også mye fra skole til skole; en skole var vedtatt lagt ned, mens en annen var blitt forsøkt lagt ned, men klarte å drive videre. Noen av skolene kunne ha lave søkertall et år, for så å få flere søkere igjen året etter. Dette kunne også innvirke på valg av modell for *musikk fordypning 1*, siden skolene var avhengige av å ha nok lærerkrefter til enhver tid. Det kunne synes som om denne faktoren var helt vesentlig på en av skolene, der forskningsdeltakeren sa at skolen foretrakk at nye musikk lærere også hadde andre undervisningsfag hvis de skulle få jobb der.

4.3 Konklusjon

De sju nordnorske videregående skolene med musikklinjer organiserte undervisningen i gehørtrening på ulike måter. Faktorer som påvirket organiseringen kunne være størrelsen på klassene, ønsket om å gjøre *musikk fordypning* til et mer helhetlig fag, tilgangen på lærerkrefter og kompetansen disse hadde i gehørtrening, og ulik vektlegging av de forskjellige delene av faget *musikk fordypning 1*.

Resultatene av undersøkelsen min ga ikke noe grunnlag for å påstå at ferdighetsnivået i gehør var gått ned etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det var kun organiseringen av undervisningen jeg undersøkte, og ikke innholdet i denne eller elevresultater. Men resultatene i undersøkelsen tegnet et bilde av et fagområde med usikker status, som strever noe med å finne sin plass i andreklassen. På tre av skolene som hadde egne gehørstreningsgrupper, var gruppene store, med de utfordringene det gir når nivået på elevene spriker veldig mye. På to av skolene var ikke mengden gehørtrening fastsatt, med de utfordringene det ga når det gjaldt kvalitetssikringen av fagområdet. Det var kun to skoler som hadde en bevisst prioritering av gehørtrening i andreklassen med undervisning to timer i uka i mindre grupper.

5. ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJUET PÅ DISKURSANALYSENS FØRSTE NIVÅ: SOSIAL BEGIVENHET

5.1 Innledning

I dette kapitlet analyserer jeg fokusgruppeintervjuet på diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet. Jeg betrakter intervjuet som en tekst, og analyserer forekomsten av nominaliseringer og passiveringer, samt bruk av modalitet og intertekstualitet. Analysen av nominaliseringer avslører om språket til deltakerne er påvirket av den nyliberalistiske språkbruken i utdanningssystemet og samfunnet forøvrig, der prosesser blir tingliggjort. Analysen av passiveringer avdekker om deltakerne tilslører hvem som har ansvaret for en handling, eller at noe blir gjort mot noen, uten at den som handlingen er rettet mot har noe valg. Analysen av modalitet viser hvilke typer talefunksjoner deltakerne bruker mest: påstander, spørsmål, beordringer eller tilbud, og hvem som er de implisitte mottakerne av det de sier. Analysen av intertekstualitet fokuserer på de mange andre tekstene som intervjuet er beslektet med, som for eksempel innholdet i læreplaner og lærebøker. Jeg kommenterer også effekten av de intertekstuelle koblingene og de ideologiske interessene de kan sies å representere. Jeg omtaler hvilke andre tekster som er inkludert eller ekskludert, det vil si hvilke emner deltakerne både snakker om og ikke snakker om og hvorfor. Til slutt oppsummerer jeg denne delen av analysen.

5.2 Diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet

5.2.1 Nominalisering og passivering

5.2.1.1 *Nominalisering*

Skrede definerer nominalisering som «en type grammatiske metaforer som framstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter – framfor prosesser» (Skrede, 2017, s.48). Et eksempel kan være hvis man sier «kommunikasjonen var bra» i stedet for «deltakerne kommuniserte bra». Man framstiller kommunikasjon som en ting heller enn en prosess.

Deltakerne i fokusgruppeintervjuet bruker relativt få nominaliseringer. Dette samsvarer godt med at intervjuet bærer preg av å være en muntlig diskusjon blant kolleger, der de bruker et språk som jeg vil karakterisere som et halvformelt lærerspråk, et profesjonsspråk, som er forholdsvis ubyråkratisk. Noen steder bruker de likevel nominaliseringer. Det er først og fremst avdelingslederen som gjør dette. Et eksempel er når vedkommende sier "Så det er helt avgjørende å ha liten gruppestørrelse" (s.4, l.7²⁶). Her kunne lederen ha sagt " det er helt avgjørende at gruppene er små". Her bærer språket preg av at denne læreren er leder og ordlegger seg derfor mer formelt. Lederen fortsetter med dette på s.4, l.27-8, der vedkommende sier "Jeg har ikke fortatt noen måling" istedenfor "jeg har ikke målt" (s.4, l.27-8). Videre sier lederen på s.5, l.39 at "Informasjonsutveksling om f.eks. elever som sliter med noe der anvendt musikk lære kan hjelpe noen ...". Her blir prosessen med å utveksle informasjon tingliggjort.

²⁶ Side – og linjetallene refererer til transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet.

Det er når forskningsdeltakerne diskuterer læreplanene (s.7) at de bruker mest nominalisering. Dette tolker jeg som at det formelle byråkratiske *læreplansspråket* påvirker deltakernes måte å uttrykke seg på. Men det kan også være at de uttrykker seg slik for at myndighetene som de retter kritikken mot skal forstå den. Eksempler er når M4 sier "... at vi må bestemme oss for hva vår konkretisering skal være" (s.7, l.15) Her kunne deltakeren ha sagt "hvordan vi skal konkretisere målene". Å konkretisere målene er en arbeidsprosess som lærere vet at skolene brukte en god del tid på da LK06 kom. Videre sier M4 om denne prosessen at " det er liksom litt ressursløsning" (s.7, s.21). Her bruker deltakeren myndighetenes språk for å antyde at dette har vært en delvis unødvendig og tidkrevende arbeidsprosess for skolene. Ordet *ressursløsning* er en tingliggjøring av prosessen der man sløser med ressurser. I denne sammenhengen betyr *ressurser* arbeidstiden og kreftene til lærerne, som er tid og krefter de kunne ha brukt på andre deler av lærerarbeidet. Ordet gir assosiasjoner til naturressurser som vann, mineraler, gass osv. I industrien er slike ressurser kostbare og ikke noe man sløser med fordi det koster bedriften penger. Naturressursene blir ofte utvunnet fra land som får dårlig betalt for dem i dagens nyliberalistiske, vestlige, kapitalistiske økonomi. Tilsvarende er det her en antydning til at myndighetene har sløst med lærernes tid og krefter i en arbeidsprosess som lærerne har hatt lite igjen for. M4 fortsetter med å si "Så, man skal ha litt lokal påvirkningskraft" (s.7, l.23-4). Her kunne deltakeren ha sagt "Så, man skal kunne påvirke litt lokalt". *Lokal påvirkningskraft* er en tingliggjøring av prosessen å påvirke. De forutgående eksemplene viser den måten lærerspråket noen ganger kan påvirkes av den nåværende nyliberalistiske diskursen i samfunnet, der prosesser blir framstilt som ting, og ansvaret for prosessene blir skjult. Seniorforsker Esben Olesen (Olesen, 2018) sier i et foredrag at risikoen er stor for at lærere blir utsatt for det han kaller for en *ansvarsoversvømmelse*. Han mener at dette er normen heller enn unntaket i dagens nordiske velferdsstater. Politikerne lover mer enn det de er villig til å betale for, og det fører til at det er en diskrepans mellom politiske løfter og leveransen av disse løftene. Ifølge Olesen blir dette i stor grad skjult av de ansatte selv, noe han omtaler som *ansvarsabsorbering*. I denne situasjonen kan de offentlige ansatte enten jobbe det de er betalt for, noe som er uvanlig, eller jobbe mer, som er vanlig. Ved å bruke ordet *ressursløsning* i intervjuet antyder M4 at da Kunnskapsdepartementet innførte LK06 på programområdet *musikk* førte det til at lærerne både ble oversvømt av ansvar og absorberte dette ansvaret.

5.2.2 Passivering

Som språklig virkemiddel indikerer passivering ofte en nedtoning av hvem som har ansvaret for en handling. Bruk av passiv kan også indikere at noe blir gjort mot noen, uten at den som handlingen er rettet mot har noe valg. Forskningsdeltakerne M1 og M3 bruker en del passivering i intervjuet (14 og 9 ganger), mens M2 og M4 bruker lite passivering (2 og 4 ganger). Det er M1 som bruker passivering mest, og det kan være fordi vedkommende er leder og derfor bruker et språk med større fokus på handlinger i seg selv heller enn hvem som utfører dem. Det kan også være en tilsløring av hvem som har ansvar for forskjellige handlinger. Et eksempel kan være når lederen sier "det er litt mer sporadisk hvordan gehørdelen egentlig blir gjennomført" s.2, l.10-11. Her skjuler vedkommende hvem det er som har ansvar for hvordan forskningsdeltakerne gjennomfører gehørdelen. Videre sier lederen "men det å ha en egen time

som er øremerket det, der er vi ikke" (s.2, l.14). Bruken av passiv i "egen time som er øremerket det " skjuler hvem det er som eventuelt skal øremerke timen. I sin videre omtale av *anvendt musikk* i første klasse sier M1 at "når det er etablert trygghet i gruppa så er ikke det noe problem (at de er sjenerte)". Bruken av passiv i "når det er etablert trygghet" skjuler her hvem det er som har ansvaret for å gjøre elevene trygge.

M1 bruker også passivering i omtalen av eksamen i programfaget *musikk* på vg1. Lederen sier at elevene "blir trukket ut i musikk i så tilfelle" (s.6. l.32), noe som skjuler hvem det er som har ansvaret for å trekke dem ut. Det er mulig at avdelingsleder har noe innflytelse på dette området, men det kan også hende at de som bestemmer eksamenstrekket hører til i andre deler av skoleledelsen eller på fylkesnivå. Videre tenker M1 høyt omkring hvordan en mulig eksamen i *musikk* etter året kunne se ut. Her sier lederen at "det er jo instrumentet, pluss anvendt musikk og samspill egentlig, som blir bakt sammen mer på vg1". Her fokuserer vedkommende på det faktum at disse fagene hører inn under samme fag nå, og ikke på det at det er Kunnskapsdepartementet som har laget læreplanene og "bakt sammen" disse fagene på vg1. Dette forstår jeg som et uttrykk for at Kunnskapsdepartementet har bestemt at disse fagene skal høre sammen, og at departementet har handlet uten at lærerne har hatt noe valg.

M1 omtaler også den nye eksamensordningen i sin fylkeskommune fra våren 2018, der fylkeskommunen inngikk i landssamarbeidet om produksjon av lokalt gitte skriftlige eksamensoppgaver²⁷. Om dette sier vedkommende: "Vi ønsket jo egentlig det (regionalgitt eksamen), men det ble ikke tatt til følge" (s.8, l.16-17). Her sier lederen ikke hvem det var som ikke tok det til følge. Ved videre undersøkelse fant jeg at det var en høringsrunde angående dette i denne fylkeskommunen, og at noen av skolene i fylket da ga uttrykk overfor utdanningsavdelingen at de ønsket å fortsette med regionalgitt eksamen²⁸. I sitt brev om dette skriver Utdanningsavdelingen at: «Fylkeskommunen har, gjennom eksamenssamarbeidet, finansiert utarbeidelse av eksamensoppgaver og sensurering av de skriftlige trekkfagene i MDD²⁹. Vi ønsker ikke å betale for lokal sensurering og oppgaveproduksjon i tillegg». Utdanningsavdelingen begrunner dermed den nye ordningen med økonomiske hensyn. Dette er et eksempel på at skolene opplever at fylkeskommunen handler overfor dem uten at de har noe valg. Den griper inn på en måte som har pedagogiske konsekvenser for skolene, men det er i realiteten økonomien som styrer valget av eksamensordning. Det har også vært motstand mot landssamarbeidet fra fagmiljøene på skolene fra andre steder i landet (brev fra Fagrådet for musikk, dans, drama, 16.02.2017 og svar fra Akershus fylkeskommune 19.04.2017). Fylkeskommunen begrunner også landssamarbeidet pedagogisk, og dette nevnes også i brevet til rektorene i dette fylket³⁰. Men de økonomiske begrunnelsene er de som utdanningsavdelingen vektlegger i brevet sitt.

²⁷ Fylkeskommunene og Oslo kommune inngikk et samarbeid våren 2016 om produksjon av lokalt gitte skriftlige eksamensoppgaver. Det var frivillig for den enkelte fylkeskommunen å inngå i dette samarbeidet i starten. Våren 2018 bestemte denne fylkeskommunen at skolene i fylket skulle inngå i ordningen.

²⁸ Brev datert 15.01.2018 fra utdanningsavdelingen i denne fylkeskommunen til rektorene ved de aktuelle skolene i fylket.

²⁹ MDD er forkortelsen for musikk, dans, drama.

³⁰ Her skriver utdanningsavdelingen at: «Bakgrunnen for samarbeidet er å kvalitetssikre oppgavene, og å sikre at det er kompetansemålene i de enkelte fagene som prøves i eksamensoppgavene. Videre vil en felles sensur medvirke til større likebehandling og rettferdighet for kandidatene».

M3 omtaler også de siste eksempeloppgavene til eksamen i *Musikk fordypning 2* som Vigo IKS ga ut våren 2018³¹. Denne eksamenen inneholder oppgaver i gehør og komponering. M3 sier «... og så lenge elevene er kjent med det (rutinen for hva eksamen er for noe) så er det det samme hvordan eksamen ser ut, egentlig» (s.8, l.21). Her fokuserer deltakeren ikke på hvem som skal gjøre elevene kjent med den nye typen eksamensoppgaver i *Musikk fordypning 2*. Det er lærerens ansvar å forberede elevene til eksamen, men i dette fylket konkluderte utdanningsavdelingen først våren 2018 med at de ville innlemme de lokalt gitte skriftlige fagene i landssamarbeidet for eksamen, slik at lærerne ikke hadde muligheten til å forberede elevene på den nye eksamensordningen tidligere. Videre sier M3 at «det er det det har vært frykt for, at det skulle bli noe som ikke ligner på ..., ikke ligner noe på noe vi holder på med» (s.8, l.24-5). Her spesifiserer deltakeren ikke hvem som har vært redd for dette, men jeg tolker utsagnet dithen at det er lærerne som har hatt denne frykten.

Omtalen av eksamen er et tema der forskningsdeltakerne bruker en del passive konstruksjoner. Dette understreker inntrykket av at den skriftlige eksamen er noe som er utenfor både lærernes og elevenes kontroll. Det er noe som blir gjort mot dem, og de som lager, bestemmer oppgavene, velger ut elever til eksamen, er delvis skjulte.

5.2.2 Modalitet

Skrede (Skrede, 2017, s.49) utdyper at måten Fairclough ser på modalitet er «som den måten taleren uttrykker fakta og holdninger på, inkludert grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser (Fairclough, 2003, s.164-5)». Fairclough uttrykker dette slik:

The question of modality can be seen as the question of what people commit themselves to when they make Statements, ask Questions, make Demands or Offers. The point is that there are different ways of doing these which make different commitments” (Fairclough, 2003, s.165).

Fairclough refererer til Halliday, som i sin bok *An Introduction to Functional Grammar* (1994) definerer modalitet slik: «modality means the speaker’s judgement of the probabilities, or the obligations, involved in what he is saying». Videre refererer han til Verschueren (1999), som bruker følgende definisjon av modalitet: «modality ... involves the many ways in which attitudes can be expressed towards the ‘pure’ reference-and-predication content of an utterance, signalling factuality, degrees of certainty or doubt, vagueness, possibility, necessity, and even permission and obligation».

Fairclough mener at disse definisjonene har til felles at de ser på modalitet som et uttrykk for forholdet mellom taleren og representasjoner (Fairclough, 2003, s.166). Jeg anser hans definisjon og begrepsapparat for å være en fruktbar måte å undersøke modalitet videre på, og jeg bruker det derfor i det følgende.

Fairclough skiller mellom fire hovedtyper talefunksjoner: påstander og spørsmål, som begge dreier seg om utveksling av *kunnskap*, og beordring og tilbud som begge omhandler utveksling av *aktiviteter* (Fairclough, 2003, s.165).

³¹ Vigo IKS er et interkommunalt selskap som ivaretar utvikling av fylkeskommunenes IT – systemer innenfor videregående opplæring. De har en samarbeidsavtale med Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet om utvikling av PAS løsninger (lokalgitt eksamen). <http://www.vigoiks.no/eksamen/tidligere-gitte-eksamensoppgaver>

Fairclough fremstiller de fire typer talefunksjonene slik (Fairclough, 2003, s.167 og Skrede,2017, s.50):

Utteksling av kunnskap (epistemisk modalitet)

Påstander	Spørsmål
Påstand: Vinduet er åpent.	Ikke-modalisert positiv: Er vinduet åpent?
Modalisert: Vinduet kan være åpent.	Modalisert: Kan vinduet åpnes?
Fornektelse: Vinduet er ikke åpent.	Ikke-modalisert negativ: Er ikke vinduet åpent?

Utteksling av aktivitet (deontisk modalitet)

Beordring	Tilbud
Pålegg: Åpne vinduet!	Foretagende: Jeg vil åpne vinduet.
Modalisert: Du bør åpne vinduet.	Modalisert: Jeg kan åpne vinduet.
Forbud: Ikke åpne vinduet!	Benektende: Jeg vil ikke åpne vinduet.

Modalitet blir ofte markert gjennom bruk av modale verb slik som skal, bør, må, vil, kan osv. (Fairclough, 2003, s.168). Skrede minner om at modalitet kan gi en innsikt i hva slags verdenssyn man fremmer, og hvilken kunnskap man påstår er sann og gyldig, det vil si epistemisk modalitet (Skrede, 2017, s.51). Modalitet kan også gi innsikt i hvordan taleren mener vi skal handle i lys av de omstendighetene som beskrives, det vil si deontisk modalitet.

Jeg har kategorisert bruken av modale verb i fokusgruppeintervjuet i forhold til tabellene beskrevet ovenfor, og analysen viser at det er påstander som dominerer i intervjuet (188 av dem). Beordring blir uttrykt 44 ganger, tilbud 20 ganger, og spørsmål kun en gang.

Fordi spørsmål kun brukes en gang, stikker det seg ut. Spørsmålet oppstår når M3 tenker høyt omkring hvorfor elevene ikke klarer å overføre kunnskapen fra et område til et annet (fra *anvendt musikk* til *biinstrument*).

Vedkommende sier:

Jeg har noen piano biinstrumentelever, og når jeg spør om ting som jeg har vært gjennom som det stod i den boka, ja så (sier jeg) «kjenner du det igjen?» «Nei». «Men vi gikk gjennom det i forrige uka i *anvendt musikk*.» «Ja, og så?» Og det er ganske interessant, altså. Det er et eller annet, ... det er forskjellige sånne sperrer, som er ganske nye. Sånn var det ikke før. Hvorfor? Det er noe som er interessant (s.12, l.16-23).

M3 svarer på det spørsmålet selv med å komme med noen betraktninger omkring læreforutsetningene til elevene.

Vedkommende sier:

Men akkurat der er det en del sånne skiller, ikke at vi skal fokusere på det, men vi finner flere ut av dem, og da er det lettere å forklare at det er en sammenheng, og vise til den sammenheng. Men hvorfor det ikke lenger er så åpenbart som det var, det vet ikke jeg. Det kan ha noe med ... ja, manglende kompetanse og så videre. Altså, at de ikke har spilt noen ting, at de ikke har holdt på med musikk før de begynner på musikklinja. Det kan ha mer å si enn vi har visst om (s.12, l.24-32).

M1 kommenterer M3s tanker om kompetanse hos elevene med å tilføye:

Det kan ta lengre tid før ting får overføringsverdi. Altså, hvis du har erfaring med musikkopplæring i større grad, så får ting lettere overføringsverdi. Så jeg tror det er der det egentlig ... butter litt imot hos de elevene som har minst erfaring (s.12, l.33-36).

Ingen av forskningsdeltakerne uttrykker beordring som et pålegg. M1 og M3 uttrykker beordring som et forbud en gang hver. Om de nye kjerneelementene sier M1: «så skal man heller kanskje ikke definere så mange kompetansemål under dem» (s.13, l.7). Jeg oppfatter dette som et forsiktig forbud rettet mot Kunnskapsdepartementet, og et ønske om at det ikke skal komme mange nye kompetansemål. M3 kommer med et forbud rettet mot egen avdeling når vedkommende omtaler prøveprosjektet der elevene har brukt det samme repertoaret i besifningsfaget og komposisjonsfaget. M1 og M3 er enige om at elevene bør kunne få flere slike prosjekter, men M3 uttrykker da et ønske om at «de ikke blir pepret med det, det blir for mye» (s.11, l.11).

Det er likevel modaliserte beordringer som det fins flest av i intervjuet. M1 og M4 bruker modaliserte beordringer 15 ganger hver, M3 9 ganger, og M2 7 ganger. Hos M1 er det naturlig å uttrykke lederskap gjennom modalisert beordring. Vedkommende sier for eksempel: «vær ekstra nøye i piano biinstrument, for eksempel til å ikke bare trykke på tangenten, men vite hva tonen heter» (s.6, l.2-3). Mer overraskende er det at M4 bruker så mange modaliserte beordringer. Denne læreren er den eneste av de fire deltakerne som ikke har vært avdelingsleder, og den implisitte mottakeren som vedkommende retter beordringene mot, er myndighetene over skolenivået, det vil si fylkeskommunen. Læreren sier for eksempel: «Det handler om at flere og flere som kommer inn ikke kan noter før de kommer, og da må vi ha mer fokus på det. Det er mer som må gjøres først» (s.2, l.17-19). Senere sier læreren: «at det ikke kan være mer bestemt ifra oven, hva som skal være innholdet i det og det faget. Det er mitt syn på det, både for at alle elever skal lære cirka det samme, og at jeg synes det er liksom litt ressursløsning ...» (s.7, l.17-21).

M2, derimot, bruker modalisert beordring der den implisitte mottakeren er eleven. Denne deltakeren siterer for eksempel fra konkretiseringen av læreplanmålene når vedkommende sier: «3. Eleven skal kunne høre forskjell på dur og molltreklanger i ulike omvendinger, og forstørrede og forminskete treklanger» (s.10, l.10 -12). M2 sier også senere i intervjuet at «i det faget (gehørtrening) må man øve» (s.14, l.6-7).

Tilbud blir uttrykt mest av M1 som er leder. Det dreier seg om modaliserte tilbud. Denne deltakeren bruker "kan" og "kunne" 14 ganger totalt. M2 uttrykker tilbud 2 ganger, og M4 en gang. Gjennom modaliserte tilbud uttrykker forskningsdeltakerne hva som er mulig å gjøre, og har en åpen og undrende måte å uttrykke seg på. Et eksempel er når M2 sier: «Når vi lærere ser helheten, kan vi overføre helheten til elevene» (s.6, l.13-14). Den eneste av forskningsdeltakerne som uttrykker benektende tilbud er M3, og det skjer bare en gang når vedkommende sier: "De

(elevene) vil ikke lære noter" (s.5, l.21). Denne kommentaren stikker seg ut, på samme måten som når M3 uttrykker spørsmålet sitt «Hvorfor?» om noen elevers manglende evner til å se sammenhenger.

5.2.3 Intertekstualitet

Skrede definerer intertekstualitet som «studie av relasjonen mellom en tekst og andre tekster» (Skrede, 2017, s.51). Ifølge Fairclough kan man skille mellom manifest og latent intertekstualitet (Fairclough, 1992, s.117-118). En annen måte å uttrykke dette på er å si at intertekstualiteten kan være eksplisitt eller implisitt.

5.2.3.1 Intertekstualitet med læreplaner i R94

Eksempler på manifest intertekstualitet fant jeg i intervjuet der forskningsdeltakerne refererer eksplisitt til kompetansemål i LK06. M2 sier (s.10, l.3-12):

Mål 1 «å kunne memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang, eller i joik, spill og skrift». Det har vi konkretisert til: «1. Eleven skal kunne skrive ned forespilte melodier og rytmer. Melodiene går fra femte trinnet under grunntonen til femte trinnet over grunntonen. Rytmene kan inneholde opptakt, åttendeler, sekstendeler, trioler, og punkterte åttendeler. 2. Eleven skal kunne gjenkjenne intervaller fra prim til og med oktav. 3. Eleven skal kunne høre forskjell på dur og molltreklanger i ulike omvendinger, og forstørrede og forminskete treklanger. 4. Eleven skal kunne notere ned akkordrekker med hovedtreklangene tonika, subdominant og dominant. Dominanten kan ha septim» (s.10, l.3-14)

Her er det manifest intertekstualitet med læreplanen for gehørtreningsdelen av *musikk fordypning 1* i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006, MUS8 -01, s.3), og M2 siterer direkte fra denne læreplanen. Her står det:

Kompetansemål

Musikk fordypning 1

Gehørtrening

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Memorere og gjengi enkle forløp i sang eller joik, spill og skrift
- Lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill

Når M2 viser til hvordan skolen har konkretisert læreplanmålene, fant jeg latent intertekstualitet med R94 læreplanen for faget *musikk/lære/hørelære/lytting* for første året der mål 3 og 4 omfatter *hørelære* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s.8-9). I R94 planen står det:

Mål 3

Elevene skal kjenne de vanligste notasjonssymboler og de vanligste symboler for tempo, takt og rytme

Hovedmomenter

Elevene skal kunne

3a lese enkle rytmer fra bladet (prima vista)

3b notere ned enkle forespilte rytmer på firedels og åttendels puls, samt underdelinger, pauser, punkteringer og synkoper innenfor pulsen

3c de viktigste tegn, symboler og uttrykk for artikulasjon, dynamikk og karakter

Mål 4

Elevene skal kunne synge, høre og skrive ned enkle melodier, intervaller og akkorder

Hovedmomenter

Elevene skal

4a kunne synge, høre og skrive ned enkle melodier i dur og moll

4b kunne synge, identifisere, navngi og skrive ned intervaller fra prim og opp til oktav

- 4c kjenne oppbyggingen av dur- og mollakkorder
- 4d kjenne hovedtreklange i dur og moll og deres grunnleggende funksjoner, samt dominant septimakkorder

R94 planen for første året er kun mer detaljert enn konkretiseringa av LK06 målene som M2 viser til når det gjelder hva de forespilte rytmene skal bestå i. Det er interessant å observere at det er så mye samsvar mellom målene for første året i R94 og den konkretiseringa lærerne har gjort av målene for andre året i LK06.

Videre fant jeg intertekstualitet med læreplanen for *biinstrument og besifringsspill VK1* (andre året) fra R94 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s.6 -7). Her står det:

Mål 1

Elevene skal ha videreutviklet ferdigheter i innstudering, notebildelesning og bladspill/-sang

Hovedmomenter

Eleven skal

1a beherske grunnleggende teknikk på instrumentet

1b Elevene skal beherske innstudering, notebildelesning og bladspill/-sang av enkle stykker

1c kunne bruke instrumentet som støtte for andre fag

Mål 3

Elevene skal kunne vise ferdigheter i gehørspill

Hovedmomenter

Elevene skal kunne

3a spille enkle melodier etter gehør

3b lage forskjellige akkorder og akkompagnementsfigurer til ubesifrede melodier etter gehør

3c transponere enkle melodier med besifring etter gehør

Konkretiseringene av målene i gehørtreningsdelen av *musikkforydning 1* (andre året) i LK06 passer bra sammen med disse målene fra R94.

5.2.3.2 Intertekstualitet med Hørelære, Med på notene og Hørelære, Rytmelesing

Jeg fant også latent intertekstualitet med innholdet i boka *Hørelære, Med på notene* (Johansen, 2006), der de første 10 kapitlene dreier seg om formler som går ned til femte trinnet under grunntonen og opp til femte trinnet over grunntonen. Tilsvarende fant jeg latent intertekstualitet med innholdet i boka *Rytmelesing* (Johansen, 2006).

5.2.3.3 Intertekstualitet med andre musikkfag i LK06

Jeg fant latent intertekstualitet i LK06 med noen av målene i faget som *musikkforydning* bygger på, programfaget *musikk* som er for første året (Kunnskapsdepartementet, 2006, MDD5-01, s.4). Dette faget består av *hovedinstrument, to biinstrument, samspill og anvendt musikk*. I målene for *hovedinstrument* står det at «eleven skal kunne spille/synge prima vista etter noter, og vise ferdigheter i gehørspill/sang». I målene for *anvendt musikk* står det at: «eleven skal kunne gjenkjenne og bruke skalaer og tonearter og spille/synge innenfor dem». Videre skal eleven kunne «høre, skrive og synge enkle melodier og rytmer», og «kjenne igjen og notere forespilte treklanger og enkle akkordrekker». I intervjuet spurte jeg ikke om hvordan lærerne hadde konkretisert disse målene, men de ga tydelig uttrykk for at læreforutsetningene til elevene kunne være noe svakere enn før når de begynner i

førsteklassen, og dette samsvarer godt med at målene de nå bruker andre året er så lik de som var mål første året gjennom R94.

Jeg fant også latent intertekstualitet med læreplanen i *instrument, kor, samspill 1* som er et obligatorisk programfag andreåret (Kunnskapsdepartementet, 2006, MUS5 -01.s.3 -5). Under overskriften *Hovedinstrument* står det at eleven skal kunne "spille/synge etter gehør» (s.4), og under overskriften *Biinstrument* skal eleven kunne «spille/synge enkle stykker etter gehør» (ibid.), og «spille/synge enkle stykker prima vista» (ibid.). Under overskriften *Besifringsspill* skal eleven kunne «lage enkel besifring til melodi» (ibid.), og i *kor og samspill* skal eleven kunne «anvende intonasjonsøvelser og gehør» (s.5). Faget *instrument, kor og samspill 2*, som er for tredje året, har ikke egne gehørtreningsrelaterte mål, noe som kan virke ulogisk siden det står innledningsvis i denne læreplanen at «opplæringen skal også bidra til at den enkelte kan forberede og kvalifisere seg for inntak til utøvende og pedagogiske studier ved universiteter og høyskoler» (MUS5 -01, s.2), og opptakskravene til disse utdanningene inneholder spesifikke krav til gehørferdigheter og musikkteoretiske kunnskaper.

5.2.3.4 Intertekstualitet med opptaksprøver til høyere utdanning

Jeg undersøkte også opptaksprøvene i teori og gehør for høyere utdanning i musikk³² for å se om jeg fant intertekstualitet her. Jeg fant at nivået på gehørtreningsfaget andreåret er noe enklere enn disse opptaksprøvene. Også her er det vanskelig å uttale seg om intertekstualitet med faget tredjeåret siden deltakerne ikke snakket om dette i intervjuet. Men M2 fortalte etter hovedintervjuet var over at han pleide å ha ekstraundervisning med elever som ønsket å ta opptaksprøvene, slik at det var tydelig at skolen hadde avsatt midler til dette. Den harmoniske analysen som blir gitt som eksempel på en av oppgavetyper som kan komme på opptaksprøvene i gehør og musikkteori kunne virke mer avansert enn det som læreplanmålene i LK06 skal gi elevene kompetanse i.

5.2.3.5 Effekten av de ulike intertekstuelle koblingene

Ifølge Skrede (2017, s.52) er det viktig å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger kan ha. Disse viser at lærerne er lojale mot læreplanen i LK06 samtidig som de har kritiske innvendinger mot den, og at de støtter seg til lærebøkene av Johansen (2006) som hjelp i arbeidet med å konkretisere kompetansemålene. Læreplanmålene fra R94 «klinger med» i måten de har konkretisert kompetansemålene i LK06 på. Dette er taus/latent kunnskap hos lærerne. All intertekstualiteten mellom R94 og LK06 læreplanene og innbyrdes mellom deler av fag i LK06 forsterker inntrykket av at mange deler av læreplanene er interrelaterte, og fremstår som deler av en større helhet. Gehørtreningen fremstår som M3 uttrykker det i intervjuet, som *selve limet* i musikkfagene. Denne læreren uttaler i intervjuet: «Det er noe med limet mellom alle faga. Gehørtrening, det er faktisk det det handler om» (s.5, l.35-6).

Det ligger implisitt i det deltakerne sier at grunnkurset (førsteåret) i R94 samsvarer best med vg2(andreåret) i LK06. Skrede hevder at: «generelt kan en si at lite intertekstualitet og interdiskursivitet indikerer stabilitet, mens stor forekomst av intertekstualitet indikerer et felt i endring» (Skrede, 2017, s.53). I dette intervjuet er det stor forekomst

³² Musikkonservatoriene og Norges musikkhøgskole har laget en kort digital veiledning der søkere kan få en innføring i den typen oppgaver som kan komme på opptaksprøvene og vanskegraden på disse. Veiledningen er tilgjengelig på <https://nmh.no/opptak/sok-bachelor/prove-musikkteori-gehor>.

av både intertekstualitet og interdiskursivitet, noe som indikerer at feltet er i endring. Jeg analyserer interdiskursiviteten i intervjuet i det neste kapitlet som omhandler diskursanalysens andre nivå.

5.2.3.6 Hvilke ideologiske interesser kan de ulike tekstuelle koblingene sies å representere?

Da LK06 kom kunne det se ut som om læreplangruppen ønsket et brudd med den klassiske musikkens tradisjonelle disipliner som *satslære* og *hørelære*. Etter å ha undersøkt læreplanene i både R94 og LK06 for intertekstualitet, vil jeg hevde at en av de store forskjellene er at faget *satslære* fra andreåret i R94 forsvant i overgangen til LK06.

Harmonisering ble en del av komponeringsfaget, som nå ble en del av *musikk fordypning* allerede fra andreklasse. I R94 var *komponering* et fag på tredjeklasse nivå som bygde på *satslære* fra andreklassen. Her er det åpenbart at det var en ideologisk kamp rundt synet på kunnskap i LK06, og synet på hva som skulle tas med inn i de nye læreplanene, der det totale antall timer til rådighet var noe mindre enn i R94. Når det gjelder *gehørtrening*, skiftet det navn fra *hørelære* ved overgangen til LK06 og de klare, spesifikke målene forsvant. LK06 representerte en dreining mot nye emner som komponering allerede fra andreklassen, og en større vektlegging av digitale ferdigheter, som elevene kunne oppleve som mer virkelighetsnære og relevante. Det nye faget *musikk fordypning* ble også et valgfritt programfag andre og tredjeåret, noe som viser at det nettopp var *gehørtrening*, *komponering* og *musikkformidling* som måtte vike for de obligatoriske programfagene *instrument*, *kor* og *samspill* og *musikk i perspektiv*.

Dette kan man se i sammenheng med Dales omtale av de tre kunnskapstradisjonene omtalt i Generell del i Kunnskapsløftet (Dale, 2010, s.108). Avsnittene Dale her referer til, finnes på s.12 – 14 i *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring Generell del* (1994) og på s.6 – 8 i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Midlertidig utgave* (2006). Disse sidene omtaler tre kunnskapstradisjoner. Den første tradisjonen lærer man gjennom «*erfaring som primært sitter i hendene og formidles gjennom bruk*» (Generell del av R94, s.12). Den andre tradisjonen blir omtalt som den som «*elevene møter gjennom skolefag, der ny viten er hentet gjennom teoretisk utvikling og er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning*» (ibid., s.13). Den tredje blir beskrevet som «*vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsessevne og uttrykkskraft*» (ibid., s.13). Dale fremhever at forståelsen av det humanistiske og det praktiske blir knyttet sammen og inngår i denne kulturelle tradisjonen (Dale, 2010, s.109). Her understreker han at det historisk sett er ved den industrielle revolusjonen at «*de kulturelle tradisjonene av humanistisk karakter ble differensiert fra arbeidslivets relasjoner mellom arbeid og kapital*» (Dale, 2010, s.109). Dale utdyper at de teoretiske og kulturelle tradisjonene ble knyttet sammen av borgerskapet, særlig fra midten av 1800-tallet og oppover. Dette førte til at det var disse to kunnskapsformene som ble definert som skolens kunnskapsformer, mens den praktiske kunnskapsformen ble definert opp mot disse (Dale, ibid.,).

Dale mener at Generell del av læreplanen prøver å mekle mellom disse kunnskapsformene (Dale, 2010, s.109), og han konkluderer med at Generell del opprettholder en tradisjonell måte å se på kunnskap på som tilhører industrisamfunnet. Her hevder jeg det kan se ut som om denne meglingen, eller kampen, har preget læreplanene for programområde *musikk* i Kunnskapsløftet. *Gehørtrening* og *komponering* er begge ferdighetsfag som preges av den

praktiske, håndverksmessige tradisjon, som jeg hevder tapte i kampen mot de andre kunnskapstypene i overgangen til LK06 på musikklinjene.

Høsten 2017 ble det vedtatt en ny generell del av læreplanen som skal være bedre tilpasset kunnskapssamfunnet³³. I denne planen kan det se ut som nettopp ferdigheter har fått en bredere plass, der de blir knyttet til dybdelæring. I kapittel 2.2 (s.11) som omhandler kompetanse i fagene, står det at: «Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, som omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter». Videre står det om dybdelæring at:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Overordnet del, 2017, s.11)

Gehørtrening består av grunnleggende ferdigheter i å lytte, oppfatte, lese, skrive og bruke digitale verktøy. Jeg hevder at faget bør ha samme status på programområde *musikk* som de grunnleggende ferdighetene har ellers i LK06³⁴. Det er et paradoks at nettopp det som M3 beskriver som *selve limet* i musikkfagene skal ha blitt et valgfritt programfag i LK06.

5.2.3.7 Hvilke andre tekster er inkludert og ekskludert?

Fairclough hevder at man også skal spørre om hvilke andre tekster eller stemmer som er inkludert, og hvilke som er ekskludert (Fairclough, 2003, s.192). I intervjuet spurte jeg lærerne om eksamen i programfaget *musikk* førsteåret. Det kom fram at elevene ikke er blitt trukket ut til eksamen i dette faget siden LK06 kom for 12 år siden, og de har derfor ingen erfaring med det. Siden 20% av elevene blir trukket ut til eksamen etter førsteklassen over en periode på 3 år³⁵, kan man dedusere at elevene må ha blitt trukket ut til eksamen i andre felles allmenne fag i disse årene. Dette forsterker bildet av det store fokuset som har vært på fag som matematikk og engelsk i løpet av disse 12 årene, noe som nettopp kjennetegner det nyliberalistiske skolesystemet. Jeg vil hevde at eksamen har en signaleffekt overfor elever, og fag der elevene aldri kommer opp til eksamen mister også status i utdanningssystemet. Forskningsdeltakerne sa ingenting om eksamen etter andreåret, men jeg spurte dem heller ikke om det. Det hadde vært interessant å vite om elevene er blitt trukket ut til skriftlig eller muntlig – praktisk eksamen etter andreåret i *musikk fordypning* i LK06.

³³ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

³⁴ LK06 definerte 6 grunnleggende ferdigheter som skulle prege alle fagene i skolen. Disse er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>)

³⁵ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/eksamen/trekordning-ved-eksamen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-udir-2-2018/>

Et emne som lærerne ikke nevner, er kompetansemålene i *musikkformidling*, som er den tredje delen av faget *musikk fordypning*. Målene i denne delen av *musikk fordypning 1* er beskrevet på s.6 i læreplanen:

Formidling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Delta i formidling av utøvende og skapende arbeid
- Bruke digitale verktøy i formidling av utøvende og skapende arbeid
(Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk, Utdannings- og forskningsdepartementet 2006)

Jeg visste fra det første intervjuet mitt med avdelingslederen at denne skolen mener musikkformidlingen hører sammen med samspill, og inkluderer derfor formidlingsmålene i faget *instrument, samspill og kor*. Jeg antar at målet om bruken av digitale verktøy dekkes i komponeringstimene, men jeg spurte ikke om dette i intervjuet. Målene i denne delen av faget *musikk fordypning 1* er beskrevet på s.4 i læreplanen:

Komponering

Mål for opplæring er at eleven skal kunne

- Lage enkle komposisjoner
- Harmonisere enkle melodier i ulike stilarter
- Arrangere musikk for mindre besetninger
- Bruke digitale verktøy i harmonisering, arrangering og komponering

Et annet emnet som lærerne ikke omtaler er målene knyttet til de grunnleggende ferdighetene. Disse er omtalt som et eget punkt i læreplanen i *musikk fordypning*, og «er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen» (læreplanen, s.3). Dette var heller ikke noe som jeg spurte om i intervjuet siden jeg vet at disse målene oppleves som kunstige og lite anvendelige i læreplanene for programområdet *musikk*.

5.2.4 Oppsummering

Bruk av nominaliseringer i intervjuet kan indikere at lærerspråket noen ganger påvirkes av den nåværende nyliberalistiske diskursen i samfunnet, der prosesser blir framstilt som ting, og hvem som har ansvaret for dem blir skjult. Prosessen med innføringen av LK06 medførte at lærerne ble både oversvømt av ansvar og absorberte dette ansvaret fordi Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og fylkeskommunene ikke kommuniserte godt nok til den enkelte skolen på hvilket nivå i skolesystemet konkretiseringa av kompetansemålene skulle foregå.

Bruk av passiveringer kan indikere en nedtoning av hvem som har ansvaret for en handling, og at noe blir gjort mot noen, uten at man har noen innflytelse på det som skjer. I intervjuet bruker to av de fire lærerne en del passiveringer. Lederen bruker flest passiveringer, noe som kan skyldes at vedkommende har et større fokus på selve handlingen enn

på hvem som utfører den, eller kan være en tilsløring av hvem som har ansvaret for handlinger. Omtalen av lokal gitt skriftlig eksamen er et tema der lærerne bruker en del passiveringer. Det gir inntrykk av at eksamen er noe som blir gjort mot elevene og lærerne, og er utenfor deres kontroll.

Bruken av modalitet kan gi innsyn i hva slags verdenssyn man fremmer, og hvilken kunnskap man anser som sann og gyldig. Den kan også gi innsikt i hvordan vi skal handle i lys av omstendighetene som beskrives. Det er utveksling av kunnskap (epistemisk modalitet) som dominerer i intervjuet, og deltakerne uttrykker påstander 188 ganger, og spørsmål en gang. Spørsmålet «Hvorfor?» stikker seg ut. Deltakerne uttrykker utveksling av aktivitet (deontisk modalitet) i form av beordringer 44 ganger, og tilbud 20 ganger. De fleste av beordringene er modaliserte. M1 uttrykker lederskap gjennom modaliserte beordringer, og M4 bruker modaliserte beordringer 15 ganger der den implisitte mottakeren er utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Det er M1 som uttrykker tilbud oftest, og vedkommende bruker «kan» og «kunne» 14 ganger. Her uttrykker vedkommende hva som er mulig å gjøre. M3 bruker benektende tilbud en gang når vedkommende sier om elevene at «de vil ikke lære noter». Dette eksemplet stikker seg dermed ut i intervjuet.

Deltakerne uttrykker intertekstualitet både eksplisitt og implisitt i intervjuet. M2 bruker eksplisitt intertekstualitet når vedkommende siterer fra kompetansemålene for faget *Musikk i fordypning* i LK06. På denne skolen er det også høy grad av implisitt intertekstualitet mellom konkretiseringen av kompetansemålene for andreklasser *Musikk fordypning* i LK06 og innholdsmålene for faget *musikk/lære/hørelære/lytting* for førsteåret i R94. Det er også implisitt intertekstualitet med bøkene *Hørelære, med på notene* og *Hørelære, rytmelesing* av Niels Eskild Johansen.

Det er ingen intertekstualitet mellom kompetansemålene i fagene *Musikk fordypning 2* og *Instrument, kor og samspill 2*. Dette er en svakhet i planen for det sistnevnte faget siden det også står innledningsvis i denne planen at faget skal forberede elevene for opptak til utøvende og pedagogiske studier i høyere utdanning. Opptakskravene til disse utdanningene inneholder spesifikke krav til gehørferdigheter og musikkteoretiske kunnskaper som ikke nevnes i denne planen, selv om de ivaretas i andre læreplaner. Det kan virke som om videregående opplæring og institusjonene for høyere utdanning i musikk ikke deler et tolkningsfelleskap når det gjelder hvilken type kunnskap som det er viktig å besitte for å forberede ungdom til høyere utdanning.

Effekten av de ulike tekstuelle koblingene er at mengden av dem indikerer at feltet er i endring, og ikke framstår som stabilt. Læreplanmålene fra R94 «klinger med» i LK06 og gehørtrening framstår som *selve limet* i læreplanene, med unntak av *Instrument, kor og samspill 2*.

De ulike tekstuelle koblingene kan sies å representere ulike ideologiske interesser. Det var åpenbart en kamp rundt hvilket kunnskapssyn som skulle gjelde ved innføringen av LK06 i det nye *programområdet for musikk*. Den generelle læreplanen fra R94 ble beholdt uendret da de nye læreplanene i fagene kom i 2006. Ifølge Dale (2010) prøver Generell del av læreplanen å mekle mellom tre ulike kunnskapsformer: teoretisk kunnskap, kulturell kunnskap, og den praktiske, håndverksmessige tradisjonen. Jeg vil hevde at denne meklingen, eller kampen, preger læreplanene i

programområde for musikk i LK06, der *musikk fordypning* ble et valgfritt programfag andre og tredjeåret i 2006. Det er en mangel på indre sammenheng når det store fokuset i LK06 på grunnleggende ferdigheter ikke fant større gjenklang i et sterkere fokus på *gehørtrening* i programområdet for *musikk*.

Høsten 2017 ble det vedtatt en ny overordnet del av LK06 som har erstattet den generelle delen av læreplanen fra R94, der ferdigheter har fått en bredere plass og inkluderes i definisjonen av dybdelæring. Denne endringen bør være styrende for arbeidet med fagfornyelsen³⁶ på programområde for *musikk* og bør føre til at *gehørtrening* får en mer sentral plass i de reviderte læreplanene.

Når det gjelder hvilke tekster som er inkludert eller ekskludert, nevner forskningsdeltakerne at elevene ved denne skolen aldri er blitt trukket ut til eksamen i faget *musikk* etter førsteåret i videregående skole. Dette finner jeg oppsiktsvekkende etter 12 år med LK06, særlig når M3 påpeker at elevene ofte ble trukket ut til tverrfaglig eksamen i musikk, dans, drama gjennom R94. Det har vært et sterkt fokus på de felles allmenne fagene i disse årene, noe som forsterker inntrykket av LK06 som et nyliberalistisk prosjekt.

Et tema som deltakerne ikke snakket om er målene i formidlingsdelen av faget *musikk fordypning*. Denne skolen har koblet formidlingsdelen av *musikk fordypning* sammen med *instrument, kor og samspill*. Dette viser at de opplever måten musikkfagene er inndelt på som uhensiktsmessig, og har heller valgt å inndele fagene på den måten de mener er best. Et annet tema de ikke snakket om er de grunnleggende ferdighetene i de forskjellige musikkfagene. Dette indikerer at de ikke anser disse ferdighetene som relevante verktøy.

³⁶ *Fagfornyelsen* er betegnelsen på revisjonen av læreplanene i LK06, som skal munne ut i justerte læreplaner fra høsten 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

6. ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJUET PÅ DISKURSANALYSENS ANDRE NIVÅ: SOSIAL PRAKSIS

6.1 Innledning

I dette kapitlet bygger jeg videre på tekstanalysen fra det første nivået, men her analyserer jeg diskursive prosesser over setningsnivået. Jeg identifiserer språk knyttet til et spesielt sosialt felt, i dette tilfellet gehørtrening som fag i videregående skole. Så forsøker jeg å identifisere diskurser eller perspektiver som representerer synet på gehørtreningsfaget fra ståstedet til fire musikk lærere, og få fram hvilke diskurser disse aktiverer, og hvilke interesser diskursene kan tenkes å tjene.

Dette nivået, som Fairclough kaller for *sosial praksis*, medierer mellom det første og tredje nivået i hans versjon av kritisk diskursanalyse. Han tenker på begrepet som en måte å kontrollere og å velge ut visse strukturelle muligheter på (Fairclough, 2002, s.23). Videre utdyper han at framgangsmåten i en tekstanalyse er å identifisere hoveddelene av verdenen som er representert, det vil si hovedtemaene (Fairclough, 2003, s.129). Så skal man identifisere den spesielle synsvinkelen som temaene representeres fra (ibid.).

Fairclough hevder at *sosial praksis* har tre semiotiske eller språklige elementer: *genrer*, *diskurser* og *stiler* (Fairclough, 2009, s.164). Disse er de semiotiske sidene av tre elementer av sosial praksis: å handle, å representere og å være (ibid.). Jeg omtaler først *genrer*, så *stiler* og *diskurser*, der jeg presenterer sju ulike diskurser som jeg finner i intervjuet. Videre undersøker jeg *interdiskursivitet*, *rekontekstualisering*, *antakelser*, og *diskursordener*. Til slutt oppsummerer jeg kapitlet.

6.2 Genre

Fairclough definerer *genre* som språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet (Fairclough, 1993, s.138). En annen definisjon er den til van Leeuwen, som hevder at en tekst er blitt «typisk» fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre, lignende tekster (van Leeuwen, 2005, s.112, referert i Skrede, 2017, s.34). Noen genrer er mer stabile enn andre, for eksempel forskningsartikler i visse akademiske tidsskrifter som er bygd opp på bestemte måter (Fairclough, 2003, s.66). Andre er mer flytende, slik som reklamegenrer.

Man kan tenke på *fokusgruppeintervjuet* som en egen genre som har en forholdsvis fast ramme og derfor er ganske stabil. Kvale og Brinkmann viser til genrens opphav blant markedsforskere på 1950-tallet, der hensikten var å undersøke motivene til forbrukere og deres varepreferanser (Kvale og Brinkmann, 2015, s.179). En fokusgruppe blir ledet av en moderator, og består vanligvis av seks til ti personer (Chrzanowska, 2002, referert i Kvale og Brinkmann, ibid.). Moderatoren presenterer emnene som gruppen skal diskutere, og styrer ordvekslingen. Moderatoren skal skape en åpen og inkluderende stemning, der det er tillatt å uttrykke ulike synspunkter. Formålet med diskusjonen er ikke å bli enige eller å presentere løsninger, men å få fram forskjellige synspunkter på saken. Kvale og Brinkmann

hevder at fokusgruppeintervjuer egner seg godt til undersøkelser på nye områder fordi den kollektive formen kan få fram flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn individuelle intervjuer (ibid., s.180).

Å finne seks til ti gehørlærere på en skole vil være en vanskelig oppgave, og derfor måtte jeg nøye meg en gruppe på fire lærere. Gruppen oppfylte alle de andre kravene til genren nevnt ovenfor. De fikk utdelt en intervjuguide på forhånd med en del spørsmål som de kunne forberede seg på. De visste at intervjuet skulle inngå i et masterprosjekt og at det ville bli tatt opp på bånd.

Innenfor hovedgenren fokusgruppeintervju har jeg identifisert flere *subgenrer*. En av disse vil jeg kalle for *fagmøte*. I deler av intervjuet der jeg trakk meg tilbake og lot deltakerne diskutere seg imellom, bar intervjuet preg av å være et godt fagmøte der lærerne vurderte gehørtreningens plass i opplegget de hadde i faget *anvendt musikk*, og tenkte høyt sammen om hvordan de kunne forbedre det. Avdelingslederen underviste selv i faget, og jeg opplevde vedkommende som fagmøtets leder.

Andre deler av intervjuet bar preg av å være et *samarbeidsmøte* mellom lærerne som underviser i *musikk fordypning 1 og 2*, der de både utvekslet informasjon om skriftlig eksamen tredjeåret og hadde ulike synspunkter om samarbeid mellom fagene gehørtrening og komponering.

En tredje subgenre i intervjuet vil jeg kalle for *tilbakemelding til myndighetene*. I den delen av intervjuet der to av deltakerne brukte mange beordringer, var myndighetene over skolenivå de implisitte mottakerne av disse beordringene.

Enda en subgenre vil jeg kalle for *forskertenkning*. Dette gjelder den delen der en av deltakerne utbryter «Hvorfor?» om det vedkommende opplevde som elevenes manglende evne til å overføre kunnskap fra et område av musikkfagene til et annet.

6.3 Stiler

Stiler kan man tenke på som måter å være på, uttrykt gjennom språket. Deltakerne i intervjuet hadde hver sin stil, og til og med hver sin dialekt. M1 framsto som den med den mest formelle stilen, i tråd med sin rolle som avdelingsleder. På den andre siden framsto M3 som den deltakeren som hadde den mest uformelle stilen. Vedkommende brukte en del humor og ironi som fikk de andre lærerne til å humre litt, og som løsnet på stemningen og sto i kontrast til det alvorlige temaet i intervjuet. Et eksempel var da jeg spurte om lærerne brukte kompetansemålene i læreplanene, og M3 uttrykte at: «ja, de ligger jo der. De er nesten så vide at de er vanskelig å komme utenom». Dette tolket jeg som en morsom, men samtidig alvorlig, kritikk av kompetansemålene i gehørtreningen.

M4 framsto som den deltakeren som rettet mest kritikk mot byråkratiet over skolenivået. Et eksempel er når vedkommende uttalte seg om læreplanen:

Jeg synes det er rart, at når læreplanen er så åpen, at vi må her bestemme oss for hva vår konkretisering skal være og hva vi bestemmer oss for. Så gjør de kanskje mo ... noe ... andre ting i andre deler av fylket, og andre

fylker gjør andre ting, og at det ikke kan være litt mer bestemt ifra oven, hva som skal være innholdet i det og det faget. Det er mitt syn på det, både for at alle elever i Norge skal lære ca. det samme, og at jeg synes og at det er liksom litt ressursløsning at alle må sitte omkring i alle timene og best ... gjøre det samme, eller ha de samme møtene og komme fram til forskjellige resultat. Så, man skal ha litt påvirkningskraft, mens jeg synes at de er alt for åpne, mange av læreplanene ...

M2 var den deltakeren som framsto som mest opptatt av helheten i undervisningen, og sterkt opptatt av gehørtreningsfaget. En god illustrasjon av dette var da vedkommende uttalte at: «sånn som jeg ser det, så skal gehørtrening omfatte alt vi driver på med innenfor musikk. Alt fra teori, komposisjon, hovedinstrument, alle biinstrumentene ... Det er et fag som omfavner alt. Etter min mening».

Ved siden av å ha hver sine personlige stiler, framsto deltakerne som representanter for et arbeidsmiljø på en bestemt skole, med en bestemt skolestil. Denne stilen vil jeg beskrive som respektfull, lyttende, løsningsorientert og profesjonell. De ga inntrykk av å være et kollegium som dro i samme retning, men som samtidig hadde rom for faglig uenighet som kunne uttrykkes på en ærlig måte uten frykt. Det bidro til den gode dynamikken jeg opplevde at de hadde i diskusjonen.

6.4 Diskurser

Fairclough skiller mellom tre betydninger av begrepet *diskurs* (Fairclough, 2009, s.162-3). I den første betydningen er *diskurs* et bredt begrep som omfatter alle sosiale praksiser som gjør bruk av tegn og tegnsystemer. Han bruker også begrepet *semiosis* som synonym for *diskurs* i denne betydningen. En litt smalere betydning er språk som er knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis. Et eksempel kan være *lærerdiskursen* i videregående skole, der man kan hevde at det er utviklet et spesielt lærerspråk. En tredje betydning av begrepet *diskurs* er at den er en måte å konstruere deler av verden på som man kan forbinde med et bestemt samfunnsmessig perspektiv. *Den nyliberale diskursen* som mener at markedet har svaret på de fleste spørsmål er et eksempel på denne bruken av begrepet.

I dette kapitlet bruker jeg begrepet *diskurs* både i den andre og den tredje betydningen av begrepet.

6.4.1 *Diskurs som språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller sosial praksis*

Her kan man tenke på diskursen som det fagspråket som deltakerne brukte når de snakket om gehørtreningen. Jeg identifiserte to diskurser i denne betydningen av begrepet. Den første var *den musikkfaglige diskursen* som omfattet bruk av begreper som *kvintsirkelen*, *dur*, *moll*, *hovedtreklanger*, og *punkterte åttendeler*. Den andre diskursen har jeg valgt å kalle for *lærernes pedagogiske diskurs* der deltakerne brukte begreper som *læreplan*, *læreboka*, *Suggestopedi*, *inspirerte plakater*, og *sammenheng og helhet*.

6.4.2 *Diskurs som ulike posisjoner eller perspektiver som sosiale aktører har*

Kunnskapsløftet som diskurs

Jeg undersøkte om deltakerne brukte terminologien som er spesielt knyttet til Kunnskapsløftet. Eksempler på dette er navn på fag, som *anvendt musikk* og *musikk fordypning*, og andre begreper slik som *programområde*,

kompetansemål, måloppnåelse og vurdering for læring. Jeg fant at selv om deltakerne brukte LK06s terminologi for fag, brukte de lite annen terminologi spesifikt knyttet til LK06. Derfor vil jeg hevde at lærerne kun hadde internalisert Kunnskapsløftet på noen områder, men ikke på andre.

Deltakernes diskurs om elevene

Deltakerne brukte mange ord og begreper som karakteriserte deres perspektiv på elevene. For eksempel omtalte de elevene med positive ord som «kjempeflink», «aktiv» og «tar ting lett». De brukte også et vokabular som viste en bevissthet og varsomhet overfor elevenes opplevelser av læring, for eksempel «de (elevene)er litt sjenerte», og «fagterminologien er litt skummelt for noen». Dette vil jeg beskrive som en elevsentrert diskurs som har elevenes dannelse i sentrum.

Deltakernes didaktiske diskurs

Jeg forsøkte også å identifisere den *didaktiske* diskursen til lærerne, det vil si den posisjonen eller det perspektiv deltakerne hadde på didaktikken i gehørtrainingen. For å identifisere dette valgte jeg å gruppere innholdet i intervjuet i de forskjellige kategoriene som inngår i den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978).

Disse kategoriene er: *elev- og læreforutsetninger, mål, rammer, læringsaktiviteter, innhold og vurdering.* Jeg identifiserte også en kategori til i intervjuet som jeg kalte *hermeneutikk*. Denne kategorien refererer til den plassen forskningsdeltakerne vier til eksplisitt å diskutere sammenhengen mellom deler og helhet i musikkundervisningen.

Jeg telte opp hvor mange ganger forskningsdeltakerne kom med utsagn knyttet til disse sju temaene og fant ut at de nevnte oftest var *innhold og vurdering* (21 ganger for hver kategori), tett etterfulgt av *læringsaktiviteter* (19 ganger). *Rammer* ble nevnt 13 ganger, *elev- og læreforutsetninger* ti ganger, *mål* ni ganger, og *hermeneutikk* åtte ganger.

DISKURSEN OM ELEV- OG LÆREFORUTSETNINGER

forskningsdeltakernes diskurs om elev- og læreforutsetninger

Hiim og Hippe (1998) definerer *læreforutsetninger* som «de psykiske, fysiske, sosiale/kulturelle og faglige muligheter og problemer elever har på ulike områder med tanke på den aktuelle undervisningen» (referert i Stray og Wittek (red.), 2014).

Lærerne nevner elev -og læreforutsetninger totalt ti ganger i intervjuet. De berører forskjellige emner innenfor dette temaet slik som forskjeller mellom nå og 10 -15 år tilbake på områdene faglig nivå, sangferdigheter, og notekunnskaper ved skoleoppstart. De nevner også større utfordringer nå enn før når det gjelder elevenes evner til å overføre kunnskap fra et område til et annet, lavere motivasjon for noen når det gjelder notelesing, og større utfordringer for lærerne når det gjelder differensiering i klasserommet.

Deltakerne har ulikt syn på en del av disse emnene. M2, M3 og M4 er de deltakerne som oftest tar dette opp. Alderen på disse tre lærerne varierer fra den yngste til den eldste i intervjuet. M1, derimot, som er leder, synes å ha et gjennomgående mer positivt syn enn de andre deltakerne på hva elevene kan klare ved hjelp av god undervisning på

skolen, selv om de har forskjellige forkunnskaper når de starter. For eksempel uttaler vedkommende at elevene kan være sjenerte og at det kan være uvant for dem å synge i starten, men at når de blir trygge på hverandre i gruppen, er ikke dette noe problem. M1 hevder også at både de som har spilt og har masse notekunnskaper fra før, og de som er helt ferske, tar ting lett når de først har begynt. Vedkommende fortsetter med å uttale at «det er ikke mer enn at det jevner seg ut i løpet av året».

M3 påpeker at det kan være meget stor forskjell mellom elevene og at læreren må legge opp undervisningen etter de elevene hun eller han har. Her er større enighet mellom deltakerne, og M1 bekrefter det M3 uttaler ved å si at spriket mellom elevene er større nå enn det var for 10 - 15 år siden.

M2 sammenligner det faglige nivået til elevene i 1.klasse nå med nivået for 10 – 15 år siden. Vedkommende hevder at for 10 – 15 år siden fikk skolen elever som hadde drevet på med musikk før, mens de nå har mange flere elever som ikke har drevet på med musikk tidligere.

M3 kommenterer elevenes sangferdigheter og uttaler at for 10 -15 år siden hadde kanskje 15 i en klasse sunget før, mens de har et helt annet forhold til å synge nå. Jeg tolker dette utsagnet dithen at det er færre elever som har erfaring med å synge før de starter i 1.klasse nå. M4 uttaler at det er flere elever nå som ikke kan noter før de kommer, og at lærerne derfor må ha mer fokus på det. Vedkommende uttrykker at «Det er mer som må gjøres først».

M3 kommenterer motivasjonen til elevene når det gjelder å lære å lese noter. Vedkommende sier at noen av elevene skjønner at det er en lur og praktisk ting å kunne gjøre, og at man gjør det enklere for seg selv hvis man kan det. En del andre elever mener at de ikke har behov for å lære noter, og kommer til å bli flinke uten å gjøre det, fordi det har andre før dem klart.

M3 kommenterer også det som vedkommende anser som å være elevenes manglende evne til å kunne overføre kunnskap fra et område til et annet. Her sier denne læreren at det kan ha noe med manglende kompetanse å gjøre, det vil si at de ikke har holdt på med musikk før de begynner på musikklinja. Dette kan ha mer å si enn lærerne har visst om. Til dette tilføyer M1 at det kan ta lengre tid før ting får overføringsverdi. Det vil si at hvis du har erfaring med musikkopplæring i større grad, så får ting lettere overføringsverdi.

diskurs på nasjonalt nivå om elev- og læreforutsetninger

Når lærerne diskuterer elev- og læreforutsetninger deltar de også i en større diskurs som har foregått blant musikk lærere på nasjonalt nivå. 3.februar 2015 satte Tunestveit i gang en debatt om fagnivået på musikklinjene³⁷ i en artikkel i fagforeningsbladet til Musikernes fellesorganisasjon, *Musikkultur*. Her hevdet han at nivået på musikklinjeelevne var lavt, og at hovedårsaken til dette var Kunnskapsløftet. Tunestveit hadde da undervist i videregående skole siden 1992 og arbeidet på tre forskjellige skoler i Østfold med fagene trompet, samspill, instruksjon og ledelse, og lytting. Han hevdet at elevgruppen ikke hadde ambisjoner, og mente at nedgangen i det

³⁷ <https://musikkultur.no/nyheter/bekymret-for-lavt-niva-pa-elevne-6.54.213379.a0cb57b827>

faglige nivået startet med de første kullene i Kunnskapsløftet. For å heve nivået mente han det var nødvendig å styrke den teoretiske kompetansen, og gjøre *musikk fordypning* til et obligatorisk programfag i andre og tredjeklasse. Videre foreslo han at det burde være en egen eksamen i innstudering eller prima vista for at elevene skulle lære seg noter, og at denne muligens kunne være en del av hovedinstrumenteksamen. Et nytt system ville gjøre det mer attraktivt også for flinke elever å søke musikklinjen, og det ville heve det generelle nivået.

Tunestveit fikk støtte i et innlegg av 18.februar 2015 i samme blad fra Jon Fylling, lektor med 30 års erfaring fra musikklinjen, som påpekte seks faktorer som han mente truet musikklinjene³⁸. Disse var: strukturelle endringer eller rammeendringer i tilbudet, generell skolepolitikk, generell utvikling i musikk- og instrumentalopplæring av barn og unge, sanginstrumentet og Youtube generasjonen, fordypning eller lek, og talentutvikling.

I en ny artikkel fra 27.februar 2015 om det som da var den nye Edvard Munch videregående skole i Oslo³⁹, uttaler avdelingslederen på den nye skolen, Rannveig Egenberg, seg om elevenes læreforutsetninger. Denne skolen har inngått et samarbeid med Barratt Due musikk institutt om instrumentalundervisning for å kunne gi et tilbud til elever som ønsker å satse mer på hovedinstrumentet sitt. Her refereres det til at debatten om innholdet i musikklinjene har pågått i flere år, og at det har vært vanskelig å få linjen til å fungere både for talentene og breddeelevene.

Enda en musikk lærer fra Østfold, Arnt Martin Brynildsen, hadde et innlegg i Musikkultur 7.april 2015⁴⁰, der han imøtegikk sin kollega Tunestveit fra samme skole. Brynildsen mente at dagens ungdommer innehar en annen, og bredere musikalsk kompetanse i dag enn for 10 – 15 år siden. Han viser til mulighetene internett og Youtube gir elevene til å kunne lære på en mer umiddelbar måte. Han uttrykte også at han håpet at debatten om hvorvidt musikalitet var avhengig av note- og teorikunnskaper kunne bli lagt død, og knyttet denne debatten til forskjeller blant musikalske generer. Han nevnte at det var internasjonalt kjente utøvere i pop og rock og folkemusikksjangeren som ikke var spesielt notekyndige, og klassiske musikere som ikke kunne musisere uten å ha noteark fram for seg.

Diskursen om elev- og læreforutsetningene på nasjonalt nivå gir inntrykk av et ustabil felt der lærere og ledere opplever en del frustrasjoner, og der det er mange motstridende hensyn å ta for skolene. Diskursen i fokusgruppeintervjuet viser at lærerne på denne nordnorske skolen har funnet fram til gode grep for å kunne ivareta denne delen av det didaktiske oppdraget sitt.

DISKURSEN OM MÅL

forskningsdeltakernes diskurs om mål

Det er kompetansemålene i læreplanene for *programfaget musikk* (for førsteklasse) og *musikk fordypning 1 og 2* (for andre og tredjeklasse) som lærerne diskuterer i intervjuet. De nevner disse målene ni ganger i intervjuet. Jeg spurte først om de brukte kompetansemålene som ligger i læreplanene når de planla undervisningen. Ingen ønsket å si noe

³⁸ <https://musikkultur.no/meninger/musikkopplaring-eller-amatorkos-6.54.225665.fba17ecfd4>

³⁹ <https://musikkultur.no/nyheter/musikklinje-med-talentsatsing-6.54.228370.2887ac97db>

⁴⁰ <https://musikkultur.no/meninger/-unyansert-om-musikkelevne-6.54.356578.95846baa4a>

og jeg måtte spørre på en annen måte her for å få et svar. Det gikk tydelig fram av svaret at lærerne var enige om at målformuleringene var uhensiktsmessige, men at det var et ømtålig emne. Jeg gjengir denne delen av intervjuet:

Forsker: De kompetansemålene som ligger i læreplanen, bruker dere de når dere planlegger undervisningen?

Pause

M2: sukk

Forsker: Går de an å bruke?

M2: Det er et veldig godt spørsmål fordi de er så vide, og det er ikke greit nok. Vi har konkretisert læreplanmålene for både første, andre og tredjeklasse og vi bruker dem vel, men ... pause

M1: (bryter inn), ikke nødvendigvis hver time, men i planen

M2: Ja, de ligger jo der. De er nesten så vide at det er vanskelig å komme utenom

Latter fra alle

M4 omtaler målene når vedkommende kommenterer alt merarbeidet det har ført meg seg for lærere på hver skole å konkretisere kompetansemålene i musikkfagene. Denne læreren gir tydelig uttrykk for at læreplanene er for åpne.

M2 legger fram de konkretiseringene skolen har gjort av læreplanmålene i gehørtreningsdelen av *musikk fordypning 1*.

M1 kommenterer kompetansemål når vedkommende tenker høyt omkring hva de framtidige kjerneelementene i musikkfagene kan bestå av. Her gir deltakeren uttrykk for at det ikke er ønskelig med flere kompetansemål når læreplanene skal revideres.

M3 hevder at læreplanene er blitt for kunstige sammenlignet med R94. Vedkommende uttrykker dette slik:

Altså, en læreplan vil aldri være ideell ... Jeg synes av og til at det blir litt sånn fordi at læreplanene blir på et eller annet tidspunkt voldsomt kunstig, for at du går vekk fra det som ligger naturlig i faget, for å få det inn en eller annen plass, i stedet for at det faget er sånn, vi gjør det sånn.

M4 uttrykker at læreplanmålene tolkes for forskjellig på ulike skoler og at det er blitt mindre samsvar mellom skolens konkretiseringer av læreplanene og eksamen. Vedkommende sier dette slik:

Jeg blir litt sånn overrasket når vi har vært på sånne samlinger, der vi har møtt lærere som har jobbet på andre musikklinjer, hvor ulikt man gjør ting, antall timer i forskjellige fag og fordeling og forskjellig sånt. Det sett i sammenheng med at vi får mer og mer sentralgitte eksamener som vi ikke lager selv. Og så er læreplanmålene veldig åpen, og så må vi sitte og tolke det og sånt. Så jeg synes det er litt sprik her, og jeg synes, ja, hvis det skal være sentralgitte eksamener, så må læreplanmålene og konkretiseringene være rettet mot det, slik at vi vet det, og er forberedt på den eksamenen som kommer.

diskurs om mål utover skolenivå

Når det gjelder diskursen om mål på denne skolen framstår deltakerne som enige i at kompetansemålene som gjelder gehørtreningsfaget er for vage og utydelige, noe som fører til at forskjellige skoler tolker dem på ulike måter. De deltar på denne måten i en diskurs der andre aktører også mener det samme. Lærere fra en annen skole i denne

fylkeskommunen angir de vage målene som årsak til at de ikke ønsker å delta i landssamarbeidet rundt eksamen⁴¹. Videre hevder Hodgson et al. (2010) i sin forskning om LK06 at i enkelte tilfeller anser mange lærere kompetansemålene for å være nokså vage.

Diskursen om mål i gehørtreningsfaget foregår også gjennom forskningsarbeid i Norge. Dalen (2016)⁴² har skrevet en masteroppgave om gehørfaget i videregående skole. I sin oppgave har hun fokusert på gehørtrening i tredjeklasse, og legger fram resultatet av dybdeintervjuer med åtte lærere i gehørfaget på tredjeklasse nivå. Hennes informanter bekrefter det som deltakerne i fokusgruppeintervjuet sier om målene i Kunnskapsløftet, det vil si at de beskriver en læreplan som er lite veiledende og lite styrende (Dalen, 2016, s.85).

Diskursen om mål pågår nå på et nasjonalt nivå gjennom Fagfornyelsen⁴³ og arbeidet med kjerneelementer i alle fag.

DISKURSEN OM RAMMER

Ifølge Sandvoll og Allern dreier kategorien *rammer* seg om «læreplaner, regelverk og budsjetter som legger føringer for undervisningsvirksomheten ved den enkelte skolen» (Sandvoll og Allern, referert i Stray og Wittek (red.), 2014, s.313). Deltakerne nevner rammer 13 ganger i intervjuet. Rammer kan omfatte mange forskjellige elementer slik som antall undervisningstimer i uka, gruppestørrelse, undervisningsrom, læremidler og digitale verktøy. I studien valgte jeg å fokusere på antall uketimer og gruppestørrelse.

forskningsdeltakerenes diskurs om rammer

Under intervjuet fikk jeg bekreftet den informasjonen jeg allerede hadde fått gjennom forstudien om rammene for undervisningen på denne skolen. Deltakerne bekreftet at de deler elevene i grupper på seks-sju elever i førsteklassen. De har dermed fire faste grupper, og deltakerne i intervjuet underviser i hver sin gruppe. Elevene får undervisning i *anvendt musikk* 2 timer i uka à 45 minutter. M2 understreker at de kan bedrive gehørtrening i disse gruppene, selv om det er mindre enn det de kunne gjøre gjennom R94. Denne læreren uttaler også at «jeg prøver å ha en gehørtime i uka, slik at en av dagene de har anvendt musikk er avsatt til enten rytmelesing eller til bladsang. Det gjør at det blir en viss jevnhet i det». M1 begrunner organiseringen i førsteklassen på denne måten: «Jeg vil si det er helt avgjørende for å kunne møte hver enkelt elev der de er. Og særlig i forhold til for 10 – 15 år siden, da det er enda større sprik nå, kanskje ... Det er altså behovet for å gi tilpasset opplæring som har vært avgjørende når det gjelder gruppestørrelsen». Lederen forteller videre at skolen prøvde noen år å organisere undervisningen i *anvendt musikk* på en annen måte, ved å ha et tolærersystem, men de gikk tilbake til smågruppene og opplever at det fungerer best. Vedkommende gir også tydelig uttrykk for at musikkavdelingen har måttet kjempe en kamp på sin skole for å kunne få ressurser til dette.

⁴¹ Eksamensform i Musikk i perspektiv og Musikk Fordypning. Tilbakemelding til fylkeskommunen fra en skole i Nord-Norge.

⁴² <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2411098>

⁴³ <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/

M2 presiserer at i andreklassen har elevene to timer à 45 minutters undervisning i uka i gehørtreningsdelen av *musikk i fordypning*. Det går fram av kunnskapen jeg fikk gjennom forstudien at de hadde åtte elever i hver gruppe i 2.klasse i 2017. Det var bare to skoler blant de sju nordnorske musikklinjene som hadde to timer i uka til gehørtrening. De andre skolene hadde mindre enn dette. Dette viser at denne skolen prioriterer gehørtreningen høyt sammenlignet med de fleste andre av de nordnorske musikklinjene.

M1 kommenterer også faget *lytting* i førsteklassen, et fag der elevene kun har en time à 45 minutters undervisning per uke, som vedkommende sier er veldig lite.

M4s kritikk av de altfor åpne læreplanene (se diskursen om mål) hører også hjemme i rammediskursen. M3 og M4, som også underviser i faget komponering, som er en del av *musikk fordypning*, nevner også den nye organiseringen av skriftlig eksamen i *musikk fordypning 2* tredjeåret, der de gir uttrykk for at de har vært redde for at eksamen ikke skulle ligne på noe av det de har drevet på med.

Til rammene hører også det deltakerne opplyser om hvor mange elever som velger bort faget *musikk fordypning* andre og tredjeåret ved denne skolen. Gjennom forstudien fikk jeg vite at alle elevene i andreklasse hadde dette valgfrie programfaget skoleåret 2016-17, og under fokusgruppeintervjuet bekreftet M1 at dette også gjaldt for skoleåret 2017-18. Vedkommende opplyste om at seks elever hadde valgt bort faget tredjeåret skoleåret 2017-18 av de som kunne ha hatt det (det vil si, elever som ikke må ha fremmedspråk tredjeåret). Dette mente M1 var spesielt mye, og vedkommende påpekte at de prøvde å få elevene til å fortsette med faget i stedet for å ta noe annet, som for eksempel sosiologi, eller fransk III (det høyeste nivået i fransk).

Til slutt uttalte deltakerne seg også om de fremtidige *kjerneelementene* som skal være klare til 2020. M1 ga uttrykk for at elementer som det å være i stand til å komponere, arrangere, synge fra bladet og lese rytmer vil måtte være med videre som kjerneelementer. Vedkommende mente imidlertid at måten man når målene på kan endre seg på grunn av den teknologiske utviklingen. Her uttrykte M3 seg om selve strukturen i musikkfagene som vedkommende mente var uhensiktsmessig i LK06. Læreren sier dette slik:

Ja, men samtidig, er det ingen grunn til å endre noe som virker, og det har en prøvd på i den siste reformen nå, det å bryte opp alt som fungerer, og sette det inne i ulogiske sammenhenger. (M4 uttrykker enighet ... mm ...). Og det gjør det fryktelig vanskelig da, men på mystisk vis så får vi det til å fungere allikevel fordi vi vet at hvis du tar den delen fra det faget og den delen fra det faget, og setter det sammen, så virker det, vi vet at det virker. Og jeg mener ikke det er noe galt i å prøve nye ting, det er ikke det i det hele tatt, men det at en på død og liv skal ta fra en annen det en vet virker, det synes jeg er litt rart.

Jeg visste fra forstudien at denne skolen har plassert formidlingsdelen av *musikk fordypning* sammen med samspill som hører til i det obligatoriske programfaget *instrument, kor og samspill*.

diskurs om rammer på et regionalt nivå

Resultatene fra forstudien viser at timetallet i undervisningen i gehørtrening er meget forskjellig fra skole til skole på de sju nordnorske skolene. Dette påvirker diskursen om vurdering, da elevene på forskjellige skole kan ha fått ulik

mengde med opplæring i gehørtreningsfaget. Jeg har ikke funnet annen forskning som undersøker antall timer i uka eller gruppestørrelsen i gehørtreningsfaget.

DISKURSEN OM INNHOLD

Sandvoll og Allern viser til at innholdet i undervisningen vil avhenge av flere faktorer og har sammenheng med hvilket syn man har på kunnskap (Sandvoll og Allern, referert i Stray og Wittek (red.), 2014, s.314). Engelsen (2006) foreslår flere faktorer som innholdet vil være avhengig av. En av disse er fagets egenart. Her kan man spørre om faget har en logisk oppbygging som påvirker hva innholdet skal være. En annen viktig faktor er samfunnets interesser. Her kan man spørre om hva elevene kommer til å trenge av kunnskap, ferdigheter og holdninger i det framtidige samfunn. Den tredje faktoren er elevenes forutsetninger og interesser.

forskningdeltakernes diskurs om innhold

Deltakerne nevner innholdet i undervisningen 21 ganger i intervjuet. M1 uttaler at læreboka skolen bruker i *anvendt musikk* har en tendens til å styre undervisningen for mye fordi de opplever at de må rekke gjennom så og så mange kapitler i boka⁴⁴. Vedkommende angir det som en grunn til at gehørtreningen kan bli skadelidende i forhold til det andre de skal gjennom. Denne læreren problematiserer dette litt og mener det er for sporadisk hvordan lærerne gjennomfører gehørtreningsdelen av faget *anvendt musikk*. M4 mener at dette har sammenheng med forkunnskapene til elevene. Det er flere av dem som ikke kan lese noter når de begynner på musikklinjen, og lærerne må derfor ha et større fokus på å lære dem å lese noter.

M2 mener at elever som har vanskelig for å lære seg musikkteori kan oppleve at det er enklere å lære seg en rytme eller å synge, og at det kan gjøre at de opplever større mestring. Denne skolen bruker hørelærebøkene til Niels Eskild Johansen⁴⁵ allerede fra 1.året. M1 spesifiserer nærmere at de gjerne har gjort kapittel to og tre i bladsang i løpet av førsteåret og i hvert fall de første fire kapitlene i rytmeboka. M4 nevner at skolen har brukt disse bøkene siden tidlig på 90-tallet.

M1 nevner at den nye fagterminologien for elevene i faget lytting kan virke litt skummelt for noen elever.

M3 nevner at en del elever har motstand mot å lære seg å lese noter. Vedkommende uttrykker at det er en kamp som de som lærere må gjennom, fordi de vet at notelesing er noe som elevene har bruk for. Denne læreren er også den som uttaler at: «Det er noe med limet mellom alle fagene. Gehørtrening, det er faktisk det det handler om».

M1 har synspunkter på hva en mulig eksamen i faget musikk i førsteklasse kunne inneholde. Vedkommende foreslår at det kanskje kunne være hovedinstrument, et biinstrument og en liten musikkteori prøve.

M2 og M4 utveksler informasjon om innholdet i eksamen i *musikk fordypning 2*. M1 og M4 utveksler også informasjon om innholdet i eksamen i dette faget. Denne informasjonsutvekslingen viser at selv blant et kollegium av meget

⁴⁴ Denne skolen bruker følgende bok i den musikkteoretiske delen av *anvendt musikk*: Knut Djupdal, *Musikkteori*, (2007).

⁴⁵ Niels Eskild Johansen, *Hørelære, Med på notene* (2006) og *Hørelære, Rytmelesing* (2000).

erfarne lærere, er det så mye informasjon om eksamen å følge med i, at de er avhengig av å utveksle kunnskap nesten som i et puslespill, for å få et fullstendig bilde av hvordan eksamen nå fungerer.

M2 viser til kompetansemålene som skolen har utviklet i gehørtrening andreåret. Selv om målene ikke angir innholdet, gir de en pekepinn på hva innholdet i faget skal være for å nå målene. Her angir M2 kompetansemålene som følgende:

1. eleven skal kunne skrive ned forespilte melodier og rytmer. Melodiene går fra femte trinnet under grunntonen til femte trinnet over grunntonen. Rytmen kan inneholde opptakt, åttendeler, sekstendeler, trioler, og punkterte åttendeler.
2. Eleven skal kunne gjenkjenne intervaller fra prim til og med oktav.
3. Eleven skal kunne høre forskjell på dur og molltreklanger i ulike omvendinger, og forstørrede og forminskete treklanger.
4. Eleven skal kunne notere ned akkordrekker med hovedtreklanger tonika, subdominant og dominant. Dominanten kan ha septim.

M3 viser til at innholdet i gehørtreningen er det som binder gehørtrening og komposisjon sammen. Vedkommende uttaler at «å *kunne* lese en melodi, det å *kunne* skrive en melodi, det å ha de grunnleggende byggesteinene på plass, det er det som binder alt sammen».

M1 mener det er et gap i innhold mellom der *anvendt musikk* slutter førsteåret og der *musikk fordypning* begynner andreåret. Vedkommende skisserer en konkret læringsaktivitet skolen har utviklet for å fylle dette gapet.

diskurs på nasjonalt nivå om innhold

Tunestveit uttaler seg om innholdet i musikkfagene i intervjuet i *Musikkultur* 3.februar 2015. Han hevder at «teoretisk er nivået latterlig lavt, men det skorter også på spilleferdigheter». Jeg tolker dette som at det også gjelder gehørtreningsfaget. Senere i intervjuet uttaler han at:

For å styrke den teoretiske kompetansen, må alle ha musikk fordypning i andre og tredje klasse. Fagene må deles opp, slik at elevens svakheter ikke kan gjemmes bort på vitnemålet. Hvis dagens skolemodell består, må det være en egen eksamen i innstudering eller primavista, for at elevene skal lære seg noter. Eventuelt må dette bli en del av hovedinstrumenteksamen. Her vil jeg møte motstand. (Bjerke, 2015)

Fylling uttaler seg også om innholdet i et innlegg i *Musikkultur* 18.februar 2015. Han hevder at: «gjennom to reformer har dette tilbudet blitt utvannet, og dagens struktur for musikklinjen gir mindre fordypning og mer breddeopplæring» (Fylling, 2015). Han utdyper dette nærmere:

Musikklinja i dag er utvannet faglig i forhold til den vi hadde på 70- og 80-tallet. Den koster mindre penger per elev, og gir dermed mindre muligheter for fordypning. Den er mindre «håndverksorientert» og mer «koseorientert». Nå er jeg den første til å si vi må ha kos og lek i musikken! Men vi må også ha håndverksopplæring! Spesielt det faktum at noteopplæring forsvinner mer og mer, vil på sikt ødelegge mulighetene til musikalisk fordypning og ferdighetsopplæring på instrument. (ibid.)

Videre mener Fylling at «skolen har endret seg til å bli en kontroll- og rapporteringsinstitusjon, hvor matematisk målbar produksjon er viktig og humanistiske og estetiske dimensjoner kommer i bakgrunnen. Det er vanskelig å «måle» musikalsk modning og musikalske opplevelser etter en produktivitetmålestokk à la næringslivet» (ibid.).

Om dreiningen mot populærmusikken mener han at «Jeg synes det sier ganske mye om at vi lar våre ungdommer stivne i deres sjangerhverdag i stedet for å ta dem på alvor og tilby dem en seriøs fordypning på instrumentet sitt/stemmen sin» (ibid.).

Brynildsen uttaler seg også om innholdet i musikkfagene i debattinnlegget sitt i *Musikkultur* 7.april 2015. Han hevder at:

De (elevene) har mulighet til å sitte hjemme på gutte/pikerommet og lære seg avanserte spilletekniske ting, som før ble formidlet av en lærer på spilletime én gang i uka. Dette fører til en mindre tidkrevende og mer umiddelbar læring. Dessverre er det slik at dette går ut over den teoretiske kunnskapen som alltid har vært, og fremdeles bør være, en del av fundamentet til en musiker. (Brynildsen, 2015)

Han berører gehørtreningsfaget spesifikt når han uttaler at:

note- og teorikunnskap må ikke være et teoretisk, tavlebasert fag. Noter må brukes praktisk i mye større grad i hverdagen til elevene. Løsningen er å eksponere elevene for mye mer prima vista-spill i skolehverdagen. Hva med å integrere prima vista-spill i anvendt musikkfag, som er et VG 1-fag, eller i øvingslære? Da kan det være vi oppnår det Tunestveit etterlyser, nemlig at vi får, og beholder, de elevene som har ambisjoner, og vi får en undervisning som er mer praktisk-musikalsk rettet. Da tror jeg elevene også skjønner nytten av å kunne bruke notene som et praktisk verktøy. (ibid.)

Tafjord deltar også i debatten i et intervju i *Musikkultur* 16.februar 2015 med overskriften «Musikklinja trenger fornying». Hun uttaler seg som nestleder i styret for Norsk fagråd for musikk, dans og drama. Hun hevder at «flere skoler tar nå til orde for at musikkfagene i Musikk, dans og drama er modne for en nyorientering, kanskje til og med en «extreme makeover», for å tilpasse seg dagens søkergruppe» (Bjerke b, 2015). Hun viser til den omfattende evalueringen av Kunnskapsløftet som ble avsluttet i 2012 og uttaler at: «Fagrådet trekker i sitt hørings svar blant annet fram overvekten av timer til teoretiske musikkfag og den manglende muligheten til å velge musikk fordypning i andre og tredje klasse» (ibid.).

Disse deltakerne i den offentlige diskursen om innhold synes å inneha noe ulike posisjoner når det gjelder musikkfagene generelt og gehørtreningsfaget spesielt. Fylling ser på nivåsenkningen på musikklinjene som et uttrykk for den nyliberalistiske pedagogiske ideologien som har preget LK06. Tunestveit ser på den mer som et uttrykk for ettergivenhet fra lærernes side, mens Tafjord framhever Fagrådets synspunkter på hvilke programfag som burde være obligatoriske. Brynildsen har et praktisk – musikalsk perspektiv på kunnskap i gehørtreningsfaget.

DISKURSEN OM LÆRINGSAKTIVITETER

Forskningsdeltakernes diskurs om læringsaktiviteter

Deltakerne nevner læringsaktiviteter 19 ganger. M1 forteller om det å la elevene synge to og to eller tre og tre først i faget *anvendt musikk* for å venne dem til å synge foran andre. M3 forteller at skolen har hatt et prosjekt der de lar elevene bruke det samme repertoaret i besifningsfaget og komponering i starten av andreåret. M1 forteller at de har planer om også å la elevene spille dette repertoaret for hverandre. M3 nevner dessuten et ukesprosjekt for alle trinn der elevene starter dagen med å øve 30 – 45 minutter på hovedinstrumentet sitt i førstetimen.

Diskurs på nasjonalt nivå om læringsaktiviteter

Noen av debattantene i *Musikkultur* uttaler seg også om læringsaktiviteter. Brynildsen viser til samarbeidet i faget *musikk fordypning* mellom Greåker videregående skole og Det norske blåseensemble hvor elevene får utprøvd komposisjonene sine i et profesjonelt ensemble (Brynildsen, 2015).

I masteroppgaven sin nevner Dalen flere læringsaktiviteter på tredjeklasse nivå som hennes åtte informanter bruker i sin gehørundervisning (Dalen, 2016). Disse inkluderer gehørtraderte metoder, sang, transkripsjon, bruk av hovedinstrument, bruk av hele kroppen og bruk av klingende musikk (Dalen, 2015, s.70 -71).

Diskursen om læringsaktiviteter er liten i omfang i forhold til diskursene om elev- og læreforutsetningene, mål, rammer, innhold, vurdering og hermeneutikk.

DISKURSEN OM VURDERING

Forskningsdeltakernes diskurs om vurdering

Deltakerne diskuterer både elevvurdering og vurdering av sin egen praksis. De nevner vurdering hele 19 ganger i intervjuet. Når det gjelder elevvurdering drøfter de den nye eksamensordningen for skriftlig eksamen i *musikk fordypning 2*, og innholdet i denne. De gir uttrykk for at de må tilpasse sin tentamensform til eksempeloppgavene som er utgitt av Vigo IKS. Det betyr at de må gi diktater i forberedelsesdelen til eksamen, noe de ikke har gjort tidligere. Deltakerne forteller også at ingen elever er blitt trukket ut til eksamen i programfaget *musikk* i 1.klasse siden LK06 ble innført.

De vurderer også sin egen praksis i løpet av intervjuet. I LK06 heter dette *vurdering for læring*, og er et uttalt prioritert område for fylkeskommunen der lærerne arbeider. Først tar M1 opp hvordan de bedre kan oppnå gehørmålene i faget *anvendt musikk* ved å bruke mer tid på gehørtreningsdelen av faget. Så sammenligner de elev- og læreforutsetninger fra 10-15 år tilbake med i dag, der M1 mener at spriket mellom elevene er større nå enn tidligere. De vurderer også statusen til både *anvendt musikk* og *lytting* blant lærere og elever. Her uttaler M3 at noen elever har stor motstand mot å lære noter. M1 har lytting og uttaler at dette er et fag lærerne har lyst til å ha. Elevene kan synes det er mye ny fagterminologi i starten av førsteklasse, men faget har status hos dem.

Deltakerne vurderer også det fokuset de har hatt på helhetlig tenkning rundt elevene. M1 uttaler at dette har de fått bedre til etter at de har hatt et bevisst fokus på det.

M4 vurderer læreplanene generelt og uttaler at målene er for åpne.

M1 reflekterer over antall elever som velger bort musikk fordypning i 3.klasse og mulige årsaker til dette.

Vedkommende beskriver *musikk fordypning 2* som et konkurranseutsatt fag.

M3 vurderer den hermeneutiske arbeidsmåten som lærerne har fokus på ved denne skolen. Det er her denne læreren undrer seg over at noen av elevene ikke klarer å se sammenhengen mellom musikkfagene. Vedkommende foreslår selv hva noen av grunnene til dette kan være. Denne læreren vurderer også strukturen i musikkfagene i LK06 der vedkommende mener at man har brutt opp alt som fungerer, og satt det inn i ulogiske sammenhenger.

Diskurs på nasjonalt nivå om vurdering

Tunestveit er kritisk til måten lærerne vurderer elevene på til hovedinstrumenteksamen (Bjerke a, 2015). Eksemplet hans er fra egen skole der han forteller at ti sangelever fikk karakteren seks på hovedinstrumenteksamen våren 2014. Han hevder at kun to til tre av disse kunne lese noter. Han mener også at karakterene fire til seks brukes for hyppig, og at lærerne må begynne å bruke hele karakterskalaen. Fylling hevder at elever har fått karakteren seks i sang med «minimal notekunnskap, minimal gehørferdighet, og kun med et operativt repertoar på tre til seks enkle sanger gjennom tre år» (Fylling, 2015).

Tafjord nevner at Kunnskapsdepartementet har gjennomført et forskningsprosjekt påbegynt i 2015⁴⁶, der NIFU⁴⁷ skulle vurdere kvalitet, innhold og relevans i de studieforbredende utdanningsprogrammene (Bjerke b, 2015). Daværende statssekretær Birgitte Jordahl i Kunnskapsdepartementet uttalte at forskningsprosjektet også skulle omfatte Musikk, dans og drama (ibid.). Etter å ha søkt i presentasjonen av disse prosjektene på internett, kan jeg ikke se at programområdet for musikk er omtalt. Dette er noe urovekkende med tanke på at Jordahl her sier at det er resultatet av denne forskningen, kombinert med Utdanningsdirektoratets vurdering av fag, læreplaner og struktur i utdanningsprogrammet som skal danne grunnlag for eventuelle endringer i programmet (ibid.).

DISKURSEN OM HERMENEUTIKK

Forskningsdeltakernes diskurs om hermeneutikk

Jeg vil hevde at kategorien *hermeneutikk* er hovedperspektivet som karakteriserer deltakernes didaktiske diskurs i intervjuet. De nevner hermeneutikk åtte ganger i intervjuet. Det gjelder både måten lærerne tenker på, og måten elevene tenker på. M1 reflekterer over faget *lytting* i førsteklasse, og uttaler at i løpet av de to første månedene begynner mange elever å se sammenhengen mellom *lytting*, *anvendt musikk* og instrumentalfagene. Avdelingslederen uttrykker at på alle avdelingsmøter kan de minne om at lærerne skal legge vekt på å hjelpe elevene til å se sammenhenger. M3 tenker hermeneutisk når vedkommende uttaler: «Fordi når du har faget (gehørtrening)

⁴⁶ <https://www.nifu.no/publications/1362948/>
<https://www.nifu.no/publications/1246490/>

⁴⁷ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

blir du opptatt av at du får sneket det inn i absolutt alle andre fag. Men de som ikke har faget har problemer med å få det til. Det er noe med limet mellom alle fagene. Gehørtrening, det er faktisk det det handler om». Videre uttaler M2:

Vi har jo blitt mye bedre. Når vi lærere ser helheten, kan vi overføre den til elevene, og elever ser den samme helheten, og de vet at vi lærere snakker sammen, og de forteller om dem til de andre lærere de har, og det er kjempeviktig at vi ser helheten, for da overfører vi det til elevgruppa. For det er jo en helhet, det er viktig.

M3 og M4 underviser også i komponering. M4 reflekterer over den helhetlige tenkningen de har rundt komponering og gehørtrening, og uttaler at:

Noen av oss har både gehør i andre og tredje klassen, og komposisjon i andre og tredje klassen, sånn som meg. Og du har også grupper på kryss og tvers i både gehør og komposisjon. Så vi har en finger med i det, selv om vi ikke sier «nå skal vi ha et møte mellom komposisjon og gehør», så har vi veldig tråd i det de forskjellige gruppene gjør ...

Avdelingsleder tilføyer her at gruppene er bevisst satt opp på denne måten, for å få til mer erfaringsdeling mellom lærerne.

M3 problematiserer hvorvidt lærerne lykkes med helhetstenkningen når vedkommende tar opp den manglende evnen enkelte elever har til å overføre kunnskap fra et område til et annet.

Diskurs på nasjonalt nivå om hermeneutikk

Det er mulig å tenke på læreplanverket som en tekst, men implementeringen av den kan tenkes på som en sosial praksis som preges av en diskurs. Læreplanene nevner ikke begrepet hermeneutikk eksplisitt, men viser implisitt til det. I læreplanen i programfaget *musikk* på vg1 nivå, MDD5-01, (Kunnskapsdepartementet 2006, s.2) kan man for eksempel lese under avsnittet om formålet med faget at: «Bruk av biinstrument i andre programfag skal bidra til å legge til rette for en praktisk tilnærming til musikkfaglig forståelse og *opplevelse av helhet og sammenheng*» (min kursivering). I læreplanen i *musikk fordypning*, MUS8- 01, (Kunnskapsdepartementet 2006, s.2), står det at: «I musikk fordypning skal den enkelte få mulighet til å videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk og få egne erfaringer med *hvordan disse sidene utfyller hverandre*» (min kursivering). Under hovedområdet for gehørtrening i samme plan står det videre at: «*Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk*» (min kursivering). Under overskriften «Grunnleggende ferdigheter» i samme plan (s.3) står det videre at: «*Å kunne lese i musikk fordypning innebærer å forstå notasjon i kombinasjon med gehørtrening*» (min kursiv i slutten av setningen).

I en kronikk i *Musikkultur* fra 2013⁴⁸, berører Tafjord helhetlig tenkning i musikkfagene. Hun refererer til sin egen forskning⁴⁹ og sier at: «Lærerne ytrer ønske om en mer helhetlig musikkopplæring i videregående skole og økt tverrfaglig samarbeid, mens elevene ønsker mer tydelige fag».

⁴⁸ <https://musikkultur.no/fagartikler/mer-applaus-i-skolen-6.54.32188.2ad247f8b9>.

⁴⁹ <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270307>

Uttalelsene til M3 og kronikken til Tafjord kan indikere at lærerne og enkelte av elevene muligens opplever helhet og sammenheng i musikkfagene på ulike måter. Dette er et område det hadde vært interessant å forske videre på.

Tunestveit berører også helhetlig tenking når han foreslår en egen eksamen i innstudering eller prima vista, eventuelt lagt til hovedinstrumenteksamen (Bjerke a, 2015). Brynildsen tenker også helhetlig når han foreslår integrering av prima vista spill i *anvendt musikk* eller øvingslære, som er en del av faget *instrument, kor og samspill* (Brynildsen, 2015).

I forstudien var det en av skolene som hadde en praksis der gehørtraining var integrert mest mulig i instrumentalopplæringen, mens de andre seks skolene syntes å oppleve det som logisk at den hørte sammen med komponering.

Den bredere diskursen omkring hermeneutikk viser at mange av de små fagenhetene som *lytting, anvendt musikk*, hoved- og biinstrument, gehørtraining, og komponering inneholder mål som kretser omkring nært beslektete emner. Imidlertid er det ulike oppfatninger av hvilke andre musikkfag gehørtraining hører best sammen med. Dette bidrar til inntrykket av gehørtrainingen som et ustabil sosialt felt.

6.5 Interdiskursivitet

Interdiskursivitet er beslektet med intertekstualitet, men opptrer i Faircloughs modell på det andre nivået. Fairclough definerer analyse av interdiskursivitet som analyse av hvilke genrer, diskurser og stiler diskursen trekker veksler på, og hvordan de blir artikulert sammen (min oversettelse) (Fairclough, 2009, s.170)⁵⁰.

Det er mange diskurser som 'klinger med' i fokusgruppeintervjuet. I tillegg til den didaktiske diskursen, har jeg identifisert følgende diskurser som er 'til stede' i intervjuet: diskursen om Fagfornyelsen, om evaluering av LK06, om gehørtraining i R94 og LK06, om tilpasset opplæring i LK06, den fylkeskommunale diskursen om 100% gjennomføring for elever i videregående skole, og diskursen om den fylkeskommunale økonomien.

Andre diskurser som fokusgruppeintervjuet trekker veksler på er: musikkelevdiskursen på deltakernes skole, den pedagogiske diskursen blant alle lærere på deltakernes skole, lederdiskursen på skolen og i andre deler av fylkeskommunen, den generelle musikk lærer diskursen på deltakernes skole, mellom musikklinjene i fylket og mellom dem og utdanningsavdelingen i fylkeskommunen, fylkeskommunene seg i mellom, og mellom dem og Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Noen av disse diskursene kan komplementere hverandre, som for eksempel den didaktiske diskursen til forskningsdeltakerne og den til musikk lærere som deltok i debatten i 2015 i *Musikkultur*. Noen av diskursene kan

⁵⁰ Fairclough uttrykker dette slik:

textual analysis includes both linguistic analysis ... and interdiscursive analysis (analysis of which genres, discourses and styles are drawn upon, and how they are articulated together). Moreover, interdiscursive analysis has the crucial effect of both constituting a mediating 'interlevel' which connects both linguistic analysis with relevant forms of social analysis, and the analysis of the text as part of an event with the analysis of social practices – in more general terms, the analysis of event (action, strategy) with the analysis of structure (Fairclough, 2009, s.170).

være i et motsetningsforhold til lærernes didaktiske diskurs. Dette gjelder først og fremst diskursen om fylkeskommunens økonomi, og til dels den fylkeskommunale diskursen om skriftlig eksamen.

Noen av de sterkeste skolediskursene i denne fylkeskommunen de siste årene har vært om økonomiske nedskjæringer på skolene, om satsing på yrkesfagene, om tilpasset opplæring, og om 100% gjennomføring for alle elever (ny fra 2018)⁵¹. Disse er sterke diskurser fordi de gjelder mange eller alle elever, mens gehørtrening er et lite fag i et programområde med få elever.

Deltakerne i fokusgruppeintervjuet berører diskursene om økonomi og tilpasset opplæring når de forteller om hvordan de har arbeidet for å få til den organiseringen de har av gehørtreningen.

6.6 Rekontekstualisering

Rekontekstualisering er et begrep som Fairclough har lånt fra sosiologen Basil Bernstein og inkorporert i kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s.54). Begrepet handler om at fremmede diskurser og sosiale praksiser blir internalisert i nye kontekster. Fairclough forklarer dette på følgende vis:

Recontextualisation is a relationship between different (networks of) social practices – a matter of how elements of one social practice are appropriated by, relocated in the context of, another. Originally a sociological concept (Bernstein 1990), it can be operationalised in discourse analysis in a transdisciplinary way through categories such as genre chain, which allows us to show in more detail how the discourse of one social practice is recontextualised in another. (Bernstein 1990, Chouliaraki and Fairclough 1999, referert i Fairclough, 2003, S.222)

Ved overgangen fra R94 til LK06 vil jeg hevde at musikkfagene ble rekontekstualisert. De måtte inngå i femtimersbolkene som ble malen for programfagene på studiespesialisering, der det kun skulle være en karakter per bolk. Dette hang sammen med et krav om tre timer mer matematikk andre året for alle elever i studieforberedende program og om annet fremmedspråk fire timer i uka også tredjeåret for elever som ikke hadde hatt fremmedspråk i ungdomsskolen. Dermed ble musikkfagene plassert inn i en struktur som primært var beregnet på det studiespesialiserende programområdet. I kampen mellom musikkfag og felles allmenne fag, var det de felles allmenne fagene, og matematikk spesielt, som vant fram. Denne strukturen var fremmed for musikkfagene og førte til at noen av de nye fem timers programfag i musikk ble sammensatt på en kunstig måte. Dette har bidratt til at disse programfagene utgjør ustabile sosiale praksiser eller felt.

Det er også mulig å tenke på kompetansemåltenkningen i Kunnskapsløftet som en form for rekontekstualisering. Denne måten å tenke mål på har sitt opphav i en næringslivsdiskurs⁵² og kan derfor oppleves som kunstig i musikkfagene. Hovdenak og Stray viser til at kompetansemåltenkningen kom fra «en prosjektgruppe som valgte å undersøke det den omtaler som næringslivets metoder og tilnærminger til kompetanse, med den begrunnelse at

⁵¹ Min egen vurdering som ansatt i denne fylkeskommunen.

⁵² Hovdenak og Stray (2015) gjør rede for bakgrunnen for Kunnskapsløftet. De skriver at:

Vi skal se på kvalitetsutvalgets arbeid, siden vi argumenterer for at dette arbeidet representerer og tar opp i seg den OECD-inspirerte nyliberale ideologien som virkelig strammer grepet på norsk politikk (s.84).

næringslivet i større grad enn utdanningsforskning har satt søkelys på begrepet» (Hovdenak og Stray, 2015, s.85). Tafjord har undersøkt formidlingsdelen av *musikk fordypning* og refererer til utfordringen rundt kompetansemåltenkningen i dette fagområdet i sin mastergrad fra 2012 med tittel *Formidlet følelser eller dokumentasjon av måloppnåelse?*⁵³

6.7 Antakelser

Begrepet *antakelser* har med den implisitte betydningen av tekster å gjøre (Fairclough, 2003, s.212). Fairclough skiller mellom eksistensielle antakelser, påstander, og verdiantakelser (ibid., s.55). Forskningsdeltakerne har flere antakelser i fokusgruppeintervjuet. En viktig verdiantakelse er at gehørtreningen er et sentralt fag som må ha et visst timetall i mindre grupper for at elevene skal få framgang og oppleve mestring. En annen verdiantakelse gjelder sammensetningen av fag i *musikk fordypning*. På denne skolen mener lærerne at formidlingen ikke hører sammen med gehørtrening og komponering, men med samspill. Dermed har de omorganisert programfagene og tatt formidlingen ut av *musikk fordypning* og over i *instrument, kor og samspill*. Forstudien viser at de ikke er den eneste skolen som har gjort dette. Skole F har gjort det samme som skole C, og skole D har lagt samspill til *musikk fordypning 1*.

En annen antakelse som har form av en påstand, er at nivået har sunket på musikklinjene de siste årene, inkludert nivået i gehørtreningen. Denne antakelsen lå implisitt i en del av spørsmålene jeg stilte til deltakerne, og ingen av forskningsdeltakerne prøvde å imøtegå denne posisjonen. Dette perspektivet ble også løftet fram i debatten i *Musikkultur* fra 2015.

Enda en verdiantakelse blant forskningsdeltakerne er at små grupper gir god undervisning fordi det er lettere å tilrettelegge for den enkelte eleven. Denne antakelsen ble imøtegått i forstudien av avdelingslederen fra skole E, som mente at gruppestørrelsen ikke hadde noe å si for kvaliteten på undervisningen. Imidlertid var denne avdelingslederen den eneste av de seks lederne jeg intervjuet i forstudien som hevdet dette.

De lærerne som har vært med og påvirket den felles grunnforståelsen av hvilke fag som hører naturlig sammen, hvilke fag som skal få flest timer, og at liten gruppestørrelse er viktig, har vært i en posisjon der de har kunnet utøve makt. På denne skolen har dette ført til en uttalt prioritering av gehørtrening.

6.8 Diskursordener

Diskursordener er et begrep Fairclough har lånt fra Foucault. Fairclough definerer diskursordener som et nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse ting og ekskluderer andre (Fairclough, 2003, s.24). Det går an å beskrive musikklinjenes sosiale praksis i videregående skole som en slik diskursorden. Man kan hevde at noe som blir ekskludert fra denne diskursordenen er en problematisering av at de lokalt gitte eksamener kan ha ført til en praksis

⁵³ <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270307>

der nivået som kreves av elevene har variert for mye fra skole til skole. Dette kan utgjøre et demokratisk problem, da det kan gjøre det vanskeligere for ungdommer fra enkelte områder i landet å bestå opptaksprøvene til høyere utdanning i musikk.

Det er også mulig å se på Kunnskapsløftet som en slik diskursorden. Det er fordi LK06 innebar en betydelig endring av kurs for norsk skole. Nytteverdien av fag kom mye sterkere i fokus, og dannelsesaspektet av skolen ble nedtonet, i tråd med den nyliberalistiske ideologien som LK06 bygger på⁵⁴. LK06 har fokusert på noen grunnleggende ferdigheter som alle elever skal mestre, der målet er å utdanne ungdommer som kan konkurrere i et internasjonalt kunnskapssamfunn. Det har ført med seg en markert dreining vekk fra fagområder som de praktiske-estetiske fagene i grunnskolen, og andre fagområder som ikke anses som viktige for å skape økonomisk vekst. Det går derfor an å beskrive overgangen fra R94 til LK06 som et skifte i diskursordenen, det Fairclough kaller for «a shift in orders of discourse» (Fairclough, 2010, s.233).

6.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert fokusgruppeintervjuet på diskursanalysens andre nivå: sosial praksis. Jeg har karakterisert fokusgruppeintervjuet som en genre, og funnet subgenrene fagmøte, samarbeidsmøte, tilbakemelding til myndighetene og forskertenkning. Jeg har også karakterisert stilen til hver av forskningsdeltakerne. Videre har jeg funnet to diskurser i betydning språk knyttet til feltet undervisning i gehørfaget i videregående skole. Disse er den musikkfaglige diskursen og lærernes pedagogiske diskurs.

Begrepet diskurs kan også forstås som ulike posisjoner eller perspektiver som sosiale aktører har, og jeg har identifisert flere perspektiver av denne typen i fokusgruppeintervjuet. I denne delen av analysen har jeg knyttet forskningsdeltakernes posisjon til den offentlige diskursen i *Musikkultur* i 2015 om nivået på musikklinjene. En av diskursene er perspektivet på Kunnskapsløftet, som jeg hevder kun er internalisert hos deltakerne på noen områder, men ikke på andre. Et annet perspektiv er den positive elevsentrerte diskursen til lærerne. Videre har jeg identifisert deltakernes didaktiske perspektiv ved hjelp av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: elev- og læreforutsetninger, mål, rammer, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. I tillegg har jeg identifisert et hermeneutisk perspektiv som jeg hevder er hovedposisjonen i deltakernes didaktiske diskurs.

Videre har jeg undersøkt interdiskursivitet i fokusgruppeintervjuet, og identifisert mange andre diskurser eller perspektiver som 'klinger med' i intervjuet. Noen av disse komplementerer hverandre, slik som det didaktiske perspektivet på deltakernes skole og det som er til stede i debatten fra 2015 i *Musikkultur*. Andre av perspektivene kan stå i et motsetningsforhold til hverandre. Eksempler er lærernes didaktiske perspektiv og den fylkeskommunale diskursen om økonomi, og lærernes perspektiv og det fylkeskommunale perspektivet på skriftlig eksamen.

⁵⁴ Se Hovdenak og Stray, 2015, s.84-920 og Dale, 2010, s.21-22.

Rekontekstualisering handler om at fremmede diskurser og sosiale praksiser blir internalisert i en ny kontekst. Her hevder jeg at musikkfagene ble rekontekstualisert ved overgangen fra R94 til LK06. De ble tvunget inn i en strukturell mal som primært var beregnet på studiespesialisering. Dette førte til at noen av fagene ble satt sammen på en kunstig måte. Det har bidratt til at de utgjør en ustabil sosial praksis, eller et ustabil sosialt felt. Det går også an å hevde at begrepet kompetansemål, som ble innført med LK06, var en rekontekstualisering av en del av en næringslivsdiskurs, og er dermed mindre egnet til musikkfag.

Begrepet antakelser har med den implisitte betydningen av tekster å gjøre. Jeg har identifisert flere antakelser i fokusgruppeintervjuet. En sentral verdiantakelse hos deltakerne er at gehørtrening er et viktig fag som må ha et visst timetall i mindre grupper. De antar også at det er en sammenheng mellom mindre grupper og god undervisning. En annen verdiantakelse er at deltakerne mener at formidling ikke hører naturlig sammen med gehørtrening og komponering, og har derfor flyttet det ut av faget *musikk fordypning*, og over til samspill. Enda en antakelse som var implisitt i en del av spørsmålene mine, var at nivået på musikklinjene har sunket, noe som ingen av deltakerne imøtegikk.

Til slutt undersøkte jeg diskursordener i intervjuet. Diskursordener er nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse ting og ekskluderer andre. Jeg beskrev den nasjonale musikklinjediskursen som en slik diskursorden. Her fant jeg ut at deltakerne ekskluderte en sterkere problematisering av at de lokalt gitte eksamener kan ha ført til en praksis der nivået som kreves av elevene varierer for mye fra skole til skole. Jeg har beskrevet dette som et demokratisk problem. Jeg beskrev også Kunnskapsløftet som en diskursorden som innebar en betydelig endring av kurs for norsk skole der nytteverdien av fag kom i sterkere fokus. Overgangen fra R94 til LK06 kan derfor kalles for en forandring i diskursordenen.

I det neste kapitlet undersøker jeg de sosiale strukturene som omgir fokusgruppeintervjuet.

7. DISKURSANALYSENS TREDJE NIVÅ: SOSIAL STRUKTUR

7.1 Innledning

I dette kapitlet definerer jeg først begrepet *sosiale strukturer*. Jeg hevder at begrepene *kunnskapssamfunnet*, *nyliberalisme*, og læreplanverket *Kunnskapsløftet* kan betraktes som slike strukturer. Jeg analyserer derfor bakgrunnen for innføringen av LK06 der jeg i tillegg til *kunnskapssamfunnet* drøfter begreper som *globalisering* og *humankapital*. Jeg relaterer disse begrepene til internasjonalisering av norsk utdanning der jeg omtaler PISA testene spesielt. Jeg beskriver «New Right»-ideologien fra 1980-tallet og viser hvordan begrepet *nyliberalismen* har sitt utspring i denne ideologien. Jeg definerer og problematiserer også *nyliberalisme* som ideologi og hevder at denne er den viktigste sosiale strukturen som LK06 hviler på. Deretter presenterer jeg resultatene av et utvalg forskningsrapporter som er blitt gjort på Kunnskapsløftet.

Jeg analyserer konsekvensene av Kunnskapsløftets politiske ideologi for gehørtreningsfaget og viser både til forstudien og til fokusgruppeintervjuet og de diskursene deltakerne aktiverer. Med bakgrunn i den politiske-økonomiske begrunnelsen for Kunnskapsløftet undersøker jeg så den sosiokulturelle konteksten som omgir gehørtreningsfaget. Til slutt oppsummerer jeg kapitlet.

7.2 Sosiale strukturer

Sosiale strukturer er det tredje nivået i Faircloughs modell. Dette nivået omhandler den sosiokulturelle konteksten diskurser er relatert til, og dreier seg også om forholdet mellom diskurs, makt og ideologi (Fairclough, 1992, s.86, referert i Skrede, 2017, s.31). Eksempler på sosiale strukturer er språk, økonomiske strukturer, maktforhold, og byråkrati (Skrede, 2017, s.32). Skrede utdyper at sosiale strukturer definerer hva som er mulig (ibid.). Fairclough forklarer dette slik: «Social structures are very abstract entities. One can think of a social structure (such as an economic structure, a social class or kinship system, or a language) as defining a potential, a set of possibilities» (Fairclough, 2003, s.23).

7.3 Den sosiokulturelle konteksten som omgir gehørtreningsfaget

Den sosiokulturelle konteksten til gehørtreningsfaget kan man definere som *de sosiale og kulturelle strukturene som omgir faget*. På skolenivå kan dette være faktorer som antall elever som har faget, holdningen blant lærere og elever på den enkelte skolen til faget, antall timer i faget, gruppestørrelse, hvilke andre fag gehørtrening settes sammen med, og den generelle pedagogiske diskursen på den enkelte skolen. Andre strukturer kan være over skolenivået og inkluderer eksamen, politiske strukturer på fylkeskommunalt nivå, strukturer i utdanningsavdelingen i den enkelte fylkeskommunen, politiske strukturer på nasjonalt nivå, og strukturer i skolebyråkratiet slik som i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

I forstudien fant jeg at de nære omgivelsene på skolenivå kunne variere sterkt fra skole til skole. På skole C der jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet hadde lærerne et stort fokus på helhetstenkning rundt musikkfagene, og var opptatt av å vise gehørtrenings relevans til de andre musikkfagene. De signaliserte at dette var et viktig fag, med å ha undervisning i fire grupper i førsteklassen, og i grupper på ca. åtte elever to timer i uka i andre- og tredjeklassen. En så sentral plassering vil jeg hevde er med på å gi gehørtrening status på denne musikklinjen.

Skole E i forstudien hadde en helt annen tilnærming til gehørtreningsfaget. På denne skolen var hovedtyngden i gehørandervisningen lagt til instrumentallærere i både hovedinstrument, biinstrument, kor og samspill. I første klassen hadde denne skole n20 elever i 2017. Elevene hadde da undervisning en time i uka i *anvendt musikk* i full klasse som de av og til forsterket med en lærer i tillegg. Avdelingsleder forklarte denne modellen med at skolen hadde hatt en nedgang i elevtallet som hadde ført til dårligere økonomi. I andreklassen kunne elevene velge vekk *musikk fordypning*, og fem av 20 elever hadde gjort det. De resterende elevene hadde gehørtrening en time i uka i en gruppe på 15 elever. Denne skolen var den eneste av de sju skolene jeg innhentet opplysninger fra som hadde denne ordningen. I tredjeklassen hadde denne skolen gehørtrening to timer i uka. Det var kun ti elever i klassen og fire av disse hadde ikke *musikk fordypning*. Noen av disse fire måtte da ha 2.fremmedspråk. Selv om jeg ble forklart at alt de gjorde hadde et fokus på gehørtrening, så framstår ikke gehørtreningen med en like klar fagprofil på skole E som på skole C, der jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet. Hvis forskningen til Tafjord (2012) blir bekreftet av ytterligere undersøkelser av elevenes holdninger til musikkfagene, kan det virke som om elevene vil fortrekke en tydeligere profil på gehørtreningsfaget.

Så stor forskjell mellom to skoler i samme landsdel viser at den sosiokulturelle konteksten på dette nivået har betydning for gehørtreningsfaget. Hvis musikk lærerne på en skole har en felles grunnforståelse av at gehørtrening som eget fagområde er viktig, vil det påvirke fagets status i positiv retning. Forskjellene mellom skole C og skole E demonstrerer også den makten som ligger i den økonomiske strukturen og i holdningene til avdelingslederne på begge skolene.

Eksamen kan man også tenke på som en byråkratisk struktur som fylkeskommunene har ansvar for. I *musikk fordypning* kan elevene komme opp til muntlig-praktisk eksamen i andre- og tredjeklassen. Det er faglærer som lager forslag til eksamen, men sensor, som vil være fra en annen skole, skal være enig og har det avgjørende ordet hvis de ikke er enige. Det er lett å se at det vil kunne være utfordringer knyttet til forventet nivå på eksamen hos elevene til en muntlig-praktisk eksamen på den ene av disse to skolene hvis en lærer fra den andre av skolene skulle være sensor der. Her kan de nye eksempeloppgavene til skriftlig eksamen i *musikk fordypning 2* muligens være med på å tvinge skolene til å nærme seg hverandres måter å organisere undervisningen på i større grad. Samtidig er det her et problematisk språk mellom LK06s fokus på lokalt læreplanarbeid på den ene siden og et nasjonalt behov for sterkere resultatstyring på den andre siden. Man kan beskrive dette som en kamp mellom forskjellige strukturer i og rundt LK06. M4 berører dette i fokusgruppeintervjuet når vedkommende sier:

Jeg blir litt sånn overrasket når vi har vært på sånne samlinger, der vi har møtt lærere som har jobbet på andre musikklinjer, hvor ulikt man gjør ting, antall timer i forskjellige fag og fordeling og forskjellig sånt. Det sett i sammenheng med at vi får mer og mer sentralgitte eksamener, eller i hvert fall eksamener som vi ikke lager selv. Og så er læreplanmålene veldig åpen, og så må vi sitte og tolke det og sånt. Så jeg synes det er litt språk her, og jeg synes, ja, hvis vi skal ha sentralgitte eksamener, så må læreplanmålene og konkretiseringene være rettet mot det, slik at vi vet det, og er forberedt på den eksamenen som kommer ... (s.13, l.24 -39)

Norsk fagråd for musikk, dans og drama har også kommentert dette temaet i en brevveksling med Akershus fylkeskommune i 2017⁵⁵. Jeg vil hevde at denne kampen mellom de forskjellige delene av strukturen i LK06 bidrar til å destabilisere faget *musikk fordypning*, og gjør statusen til gehørtreningsdelen av faget uklart.

Siden 2016 har landssamarbeidet for fylkeskommunene, Vigo IKS, publisert eksempeloppgaver til skriftlig eksamen i *musikk fordypning 2*. Disse eksempeloppgavene omfatter også oppgaver i gehørtrening. I den fylkeskommunen der forskningsdeltakerne arbeider har utdanningsavdelingen bestemt i 2018 at skolene skal bruke de oppgavene som lages av Vigo IKS. Utdanningsavdelingen oppgir primært en økonomisk årsak til dette⁵⁶. I et annet fylke har lærerne fra flere skoler klaget til sin utdanningsavdeling om nivået på disse eksempeloppgavene, som de finner for lette⁵⁷. Denne fylkeskommunen har svart at i høringsrunden om vanskegraden på skriftlig eksamen har ikke skoler fra andre fylkeskommuner den samme oppfatningen. Her vil jeg hevde at det foregår en kamp rundt hva man kan forvente i nivå i gehørtreningsfaget hos elevene etter tredjeåret. Denne kampen avspeiler også en kamp mellom forskjellige deler av strukturen i LK06. På den ene siden ligger det forventninger hos lærere om at LK06 skal løfte kunnskapsnivået også hos musikkelever, og sette dem i stand til å kunne søke og komme inn på høyere utdanning i musikk. På den andre siden legger LK06 strukturelle føringer på at nesten hele ungdomskull skal gjennomføre og bestå videregående opplæring. Denne kampen bidrar også til å gjøre gehørtreningsfaget ustabil.

Musikklinjene er også deler av en større skolekultur på den skolen de er en del av. Den generelle pedagogiske diskursen på den enkelte skolen vil også påvirke statusen til gehørtreningsfaget. Dette dreier seg for eksempel om hvilken kultur for læring det er på den enkelte skolen. Hver enkelt skole er igjen en del av et nærmiljø, der holdningene til medelever, lærere, foreldre, søsken, og andre vil spille en rolle når det gjelder skolekulturen og dermed også kulturen knyttet til gehørtreningsfaget. Videre vil utdanningsavdelingens holdning i den enkelte fylkeskommunen ha noe å si for fagets status. Et eksempel kan være praksisen når det gjelder uttak til eksamen. Et fag som programfaget *musikk* i førsteklassen der elevene på skole C aldri har blitt oppmeldt til eksamen, vil kunne påvirke statusen til faget negativt.

⁵⁵ Se brev fra Norsk fagråd for musikk, dans og drama av 16.februar 2017 og svar fra Akershus fylkeskommune 19.april 2017.

⁵⁶ Se brev fra utdanningsavdelingen til skolene

⁵⁷ E-poster mellom skolen og utdanningsavdelingen i denne fylkeskommunen fra våren 2018

7.4 Bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet

7.4.1 Framveksten av kunnskapssamfunnet

Dale viser til at LK06 er en skolereform knyttet til overgangen fra industrisamfunn til et mangfoldig og komplekst *kunnskapssamfunn* (Dale, 2010, s.12). Denne overgangen er et sentralt tema i LK06. Hovdenak og Stray viser til hvordan begrepet *kunnskapssamfunn* som idéhistorisk konstruksjon er vokst fram (Hovdenak og Stray, 2015, s.49). Man kan tenke på dette begrepet som en *sosial struktur*, som i Faircloughs modell eksisterer, men i en abstrakt form. Hovdenak og Stray fører begrepet tilbake til den amerikanske sosiologen Robert Lanes' artikkel fra 1966 der han innførte begrepet *det kunnskapskyndige samfunn* (ibid.). Lane mente at mens kunnskap tidligere hadde beskrevet noe man kunne gjøre eller si med sikkerhet, ble den nå basert på noe man tenkte kunne komme. Han påpekte at denne endringen også endret kriteriene for hva som var sant og virkelig (ibid.). Han knyttet denne endringen til at vi ikke lenger er like opptatt av å vite, men heller av å forutsi fremtidige situasjoner og kunnskapsbehov. Hovdenak og Stray hevder at kunnskap har endret karakter fra å være noe *i* personen, til å bli noe *utenfor* personen, særlig definert av samfunnsøkonomiske behov (ibid.). De mener at hovedgrunnen til denne endringen er økte muligheter for kommunikasjon og fri flyt av informasjon.

Lane knytter endringene i kunnskapsbegrepet til historiske endringer. Den amerikanske organisasjonspsykologen Drucker innførte begrepet *kunnskapsarbeider* og han gjennomførte studier som kaster lys over framveksten av begrepene *kunnskapsarbeider* og *kunnskapssamfunn* (Drucker, 1993, 2007, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.50). Fra å være noe knyttet til det *å være*, er kunnskap blitt knyttet til det *å gjøre*. Drucker hevder at kunnskap har gått fra å være et individuelt gode til å være et offentlig gode (Drucker, 1993, s.53, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.50). Endringen fra å være til å gjøre går an å forstå som en *utvendiggjøring* av kunnskap (ibid.). Hovdenak og Stray refererer til Lindgard og Ozga (2007) som videre hevder at «denne utvendiggjøringen kan knyttes til økonomisk tenkning og de motivene som ligger bak den økonomisk motiverte kapitalistiske ideologien» (Lindgard og Ozga, 2007, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.50). Dermed mener Hovdenak og Stray at forståelsen av kunnskap er flyttet fra det pedagogiske til det økonomiske feltet. I Faircloughs modell vil man beskrive dette som en *rekontekstualisering* av kunnskapsbegrepet og et skifte i diskursordenen der det som tidligere tilhørte en pedagogisk diskurs nå tilhører en økonomisk-politisk diskurs.

Industriarbeiderne hørte til i industrisamfunnet, mens samfunnet vi nå lever i kan betegnes som et postindustrielt samfunn. Ifølge Drucker er industriarbeideren erstattet med *kunnskapsarbeideren*. Denne har formell utdanning og har lært å bruke teoretisk kunnskap på en analytisk måte, lærer hele livet, og har en god evne til å bruke eksisterende kunnskap i nye situasjoner. Samfunnet har vektlagt kunnskap så mye at man kan snakke om en overgang fra *industrisamfunn* til *kunnskapssamfunn* (Drucker, 2007, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.52).

Drucker hevder at et av kravene som stilles til kunnskapsarbeideren er at hun eller han skal være kompetent, fleksibel og plastisk, og har evnen til å tilpasse seg nye situasjoner og lære å lære (Drucker 1993, 2007, referert i Hovdenak og

Stray, 2015, s.52). Kunnskapsarbeideren skal også kunne arbeide under ulike kulturelle betingelser. Hovdenak og Stray hevder at det som de kaller for en *diskurskolonisering*, som i Faircloughs terminologi vil være en *rekontekstualisering* av kunnskapsbegrepet og en ny diskursorden, påvirker læringsbegrepet og hvordan vi forstår skolens mandat (Hovdenak og Stray, 2015, s.53).

7.4.2 Globalisering

Ifølge Drucker er *globalisering* et hovedkjennetegn på kunnskapsamfunnet. Globalisering viser til prosesser som har ført til og fremdeles fører til prosesser som har gjort at verden blir stadig mer knyttet sammen (Held, McGrew, Golbatt og Perratob, 2013, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.53). Det er vanlig å skille mellom forskjellige typer globalisering som politisk, teknologisk, økonomisk og kulturell globalisering. Hovdenak og Stray hevder at både økonomisk og kulturell globalisering har ført til store endringer for utdanning og forståelsen av kunnskap (ibid., s.55). Det er ofte organisasjoner om OECD, EU og FN som igangsetter slike prosesser på internasjonalt nivå. OECD har i særlig grad påvirket norsk skole og utdanning, noe som ofte blir kalt *internasjonalisering*. Innføringen av Kunnskapsløftet er et eksempel på reformer som har skjedd som en konsekvens av internasjonalisering av utdanning (ibid.).

Hovdenak og Stray hevder at økonomisk og kulturell globalisering er tett sammenvevd og at endringer i økonomiske forutsetninger også endrede kulturelle forutsetningene. I Norge har man tradisjonelt forstått utdanning som en kulturell institusjon som har som mål å forberede elevene til arbeids- og samfunnsdeltakelse. Man kan knytte økonomisk globalisering til arbeidsdeltakelse, som også kan beskrives som *nytte*, og kulturell globalisering til samfunnsdeltakelse, som kan beskrives som *dannelse*. Hovdenak og Stray mener at «samspillet mellom dem (kulturell og økonomisk globalisering) har endret forståelsen av kunnskapsbegrepet som en overbygning mellom nytte og danning» (Hovdenak og Stray, 2015, s.55).

EU arbeider med å samordne, styrke og reformere skolesystemer, slik at disse i større grad kan møte den internasjonale økonomiske konkurransen. I Norge er det ifølge Hovdenak og Stray særlig OECD som har fått sterkt gjennomslag (Hovdenak og Stray, 2017, s.55). Ved bruk av landrapporter og PISA-tester har OECD fått stor kontroll over og påvirkning av nasjonale læreplaner (Grek, 2009, s.24, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.56).

Hovdenak og Stray viser til at globalisering av kunnskap kan knyttes til ideologi og politisk-økonomisk styring. I faglitteraturen knyttes det ideologiske ved globalisering oftest til nyliberalismen. Lindgard og Fazal hevder at man kan forstå nyliberalismen som en *tolkning* av globaliseringen (Lindgard og Fazal, 2010, s.32, referert i Hovdenak og Stray, 2017, s.62). Denne tolkningen bidrar til å utvikle det som vi kan forstå som nye sosiale forestillinger om verden. En prosess av denne typen vil i Faircloughs modell betegnes som *et skifte i diskursordenen*.

PISA

Hovdenak og Stray hevder at skolens innhold og mandat er blitt flyttet fra det pedagogiske til det samfunnsøkonomiske feltet (Hovdenak og Stray, 2015, s.64). Pedagogikk og skole er blitt politisert (Lauder, Brown,

Dillabough og Halsey, 2006b, s.51, referert i Hovdenak og Stray, ibid.)). PISA-testingen var en sterk drivkraft i prosessen som førte til den nye læreplanen, LK06, som Hovdenak og Stray hevder er utviklet for å styrke de grunnleggende ferdighetene (Bergesen, 2006; Stray, 2010, referert i Hovdenak og Stray, ibid.).

I Norge var PISA-testingen en sterk drivkraft i prosessen som førte til en ny læreplan, LK06, som er utformet for å styrke grunnleggende ferdigheter (Bergesen, 2006; Stray, 2010, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.64). Hovdenak og Stray hevder at «disse ferdighetene er de samme som blir testet i PISA-undersøkelsen, og læreplanen er på denne måten konstruert for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og øke testskåren».

Tidligere ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet, Ole Briseid, uttaler seg kritisk til bruken av PISA -testene i Norge de siste årene i et intervju fra 2014 i Morgenbladet⁵⁸. Han hevder at «norsk skole er ute av kurs. Testveldet dikterer norsk utdanningspolitikk på en helt urimelig måte, og tar ikke engang hånd om en tredel av sitt samfunnsoppdrag». Videre mener han vi må ha tre perspektiver på hva utdanning skal tjene til. Det ene er en utdanning som er bra for arbeidslivet, økonomisk vekst og utvikling. Den andre er det som Briseid kaller for *oppfostring*, og han inkluderer sosiale ferdigheter, etikk, kreativitet, kultur og estetiske fag i dette perspektivet. Det tredje perspektivet får betegnelsen *overlevelse* og omhandler de store globale utfordringene som den økologiske krisen og fattigdomsproblematikk. Jeg mener at både *oppfostring* og *overlevelse* hører til skolens dannelsesmandat som blir fremhevet i Generell del av læreplanen. Briseid uttaler at det ikke er målstyringen i seg selv som er problematisk, men den snevre målstyringen.

Fra dannelse til nytte

Lauder, Brown et al. hevder at utdanning har gått fra å være et kollektivt til et individuelt anliggende (Lauder, Brown et al., 2006, s.50-56, referert i Hovdenak og Stray, 2015, s.64). Det har blitt en endring i forholdet mellom rettigheter og plikter fordi staten ikke lenger bare opptre som administrator, men også som moralsk regulator. Når staten krever at eleven skal ta ansvar for egen læring, for å regulere seg selv og for å planlegge for fremtiden for å tilpasse seg arbeidsmarkedet, flytter den formålet med utdanning fra dannelse til nytte (Lauder, Brown et al., 2006, s.50).

7.5 «New Right»-ideologien som utdanningsparadigme

Hovdenak og Stray viser til Halsey et.al (1997) som har beskrevet og analysert verdiene og interessene til «New Right»-ideologien (Hovdenak og Stray, 2015, s.75). Deres arbeid kan bidra til å bedre forståelsen av den norske reformprosessen i et internasjonalt perspektiv. De er opptatt av det de kaller for «en restrukturering av utdanningssystemet i den vestlige verden» (ibid.). Utdanningspolitikk har fått økt betydning for utviklingen av samfunnet, og dette viser seg i stadig økende utdanningskrav og omstrukturering av utdanningssystemet. Halsey et al. viser til 1980-årene, som var preget av det de kaller for «New Right»-ideologi. Denne ideologien er en blanding av

⁵⁸ https://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk_skole_er_ute_av_kurs

nykonservative og nyliberale synspunkter. Halsey et al. hevder at ideologien springer ut av en felles ideologisk forståelse. De uttrykker dette slik: «Common to all New Right ideologies are a series of theoretical assumptions derived from neo-classical economics about human nature, society, and social progress which comprise the neo-liberal wing of New Right ideology” (Halsey et al., 1997, s.20). Denne ideologien forbinder sosiale og økonomiske endringer med en individualisme som er motivert ut fra konkurranse, og med en markedsorientering. Hovdenak og Stray hevder at menneske- og samfunnssynet i denne ideologien er preget av depersonaliserte sosiale relasjoner der det er nytten og kostnadene som er det viktigste (Hovdenak og Stray, 2015, s.75). Jeg vil hevde at slike antakelser om menneskenaturen, samfunnet og sosial framgang hører til de usynlige, ubevisste, men allikevel reelle sosiale strukturer som omgir det norske samfunnet og skoleverket i dag.

Hovdenak og Stray hevder at grunnskolereformen R97 var preget av den sterke staten og det frie markedet, det vil si den nykonservative varianten av New Right-ideologien (Hovdenak og Stray, 2015, s.75). Årsplanene var klart definerte, men innholdet var rettet mot kunnskap som ble regnet som samfunnsøkonomisk nyttig. De hevder at staten ble opptatt av å skape et utdanningssystem der individets behov ble nedtonet, og samfunnsøkonomisk vekst ble prioritert.

Kunnskapsløftet er en nyliberalistisk læreplan ifølge Hovdenak og Stray (2015, s.76). Den kjennetegnes sterkere av den nyliberale delen av New Right-ideologien. Læreplanene har et mer fleksibelt innhold, mens markedsorientering fremdeles er sterk.

Begrepet *nyliberalisme* slik den har utviklet seg i utdanningsfeltet har blitt problematisert av Ball (2012). Han hevder at måten begrepet brukes på i dag kan føre til at den nesten framstår uten mening. Han forklarer at han definerer begrepet som et sett med praksiser som er komplekse, ofte usammenhengende, ustabile og til og med selvmotsigende, som er organisert rundt en mental forestilling om markedet. Den har trengt gjennom alle deler av våre liv, og har en diskurs som handler om tingliggjøring, akkumulasjon av kapital og profitt (Ball, 2012, s.3, min oversettelse, sitert i Hovdenak og Stray, 2015, s.74). Ball hevder videre at nyliberalismen har en økonomisk dimensjon som kommer til uttrykk i forholdet mellom staten og kapitalismen. Den har en kulturell dimensjon fordi den fører til nye verdier i relasjoner mellom mennesker, og en politisk dimensjon fordi den skaper nye muligheter for styring.

7.6 Resultater av forskningen på Kunnskapsløftet

Forskningen på Kunnskapsløftet startet i 2006 og ble avsluttet i 2012. Til sammen ble det produsert ca.40 rapporter og fire synteserapporter. En av de som evaluerte reformen var Dale, som produserte en rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet sammen med Øzerk i 2009, med tittel *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Rapporten ble publisert i 2010 i en omarbeidet versjon i bokform med tittelen *Kunnskapsløftet, På vei mot felles kvalitetsansvar?* Hensikten med rapporten og boka var å komme med anbefalinger som kunne brukes i Kunnskapsdepartementet og i Utdanningsdirektoratet. Dale brukte data fra en større spørreundersøkelse gjort i 2008 blant kommuner og fylkeskommuner (Dale, 2010, s.13). Han hevder at skolens oppfatning av teori og praksis ble

forandret ved overgangen til Kunnskapsløftet, og at kropp og hode må gå mer sammen i kunnskapssamfunnet (Dale, s.15). Videre hevder han at kunnskapssamfunnet stiller større krav til sosial kompetanse og samarbeid. Han tar et oppgjør med en forståelse av kunnskap som noe der det er et skille mellom praksis og teori. Om dette uttaler han at «et kunnskapssamfunn for alle kan ikke videreføre den tradisjonelle oppfatningen av at boklig lærdom og abstrakt kunnskap knyttes til skolebenken på en slik måte at det å se, føle, sanse og erfare handler om virkelighetsdimensjoner skolen er livsfjern fra» (Dale, 2010, s.16).

Dale argumenterer for at læreplanverket trenger å bli utformet mer tydelig enn i dag (Dale, 2010, s.17). Han kritiserer også at den generelle delen av R94 læreplanen ble videreført i LK06, og anbefaler en ny, oppdatert generell del som harmonerer bedre med LK06. Denne kritikken ble tatt til følge og høsten 2017 forelå det en ny generell del som tar opp i seg Dales ønske om en ny definisjon av kunnskap. I den nye generelle delen av LK06 kan man lese om kompetanse i fagene at:

Skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på.

Faglig læring er en sentral del av både dannelses og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, s.11)

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktisk, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. (ibid.)

Videre kan man lese at «skolen skal gi rom for dybdelæring «slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger» (ibid.)

Denne delen av den nye generelle planen er viktig for gehørtreningsfaget fordi den definerer kunnskap på en ny måte som innebærer en oppvurdering av praktisk kunnskap. Revisjonen av læreplanene må bygge på den nye generelle planen og det bør føre til at gehørtreningen får en mer sentral plass enn det den har hatt siden LK06 ble innført.

En annen forsker som har evaluert LK06 er Nordenbo (2013) som også har skrevet en rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet med det formålet å analysere Kunnskapsløftets reformprosess fram til juni 2012. Nordenbo konstaterer at LK06 er «som alle læreplaner, resultat af politiske kompromisser og giver som sådan mange og dels modstridende signaler» (Nordenbo, 2013, s.395). Han har fire merknader å gjøre til den samlede mengden av styringsdokumenter. Den første merknaden er at antall dokumenter som man skal forholde seg til hvis man skal følge reformen troverdig opp, er overveldende. Temaer som tas opp i noen av stortingsmeldingene er for eksempel helt fraværende fra andre dokumenter, og det kan forvirre.

Den andre merknaden dreier seg om inkonsistensen mellom den gamle generelle delen av læreplanen og resten av LK06. Denne har jeg omtalt i forskningen til Dale (2012). Nordenbo hevder at det framgår av alle etterfølgende styringsdokumenter at LK06 «grunnleggende understøtter beskrivelse av de pædagogiske mål som kompetencemål. Den samlede følge er, at den nye læreplans indre konsistens slører billedet af, hvad reformens egentlige formål er. Denne usikkerhed må vise sig i reformimplementeringen» (Nordenbo, 2012, s.396).

Den tredje merknaden til Nordenbo er at LK06 øker ambisjonsnivået når det gjelder «kognitive kvalifikationer» samtidig som det stilles større krav til tilpasset opplæring, noe som han mener stiller betydelige krav til lærernes profesjonalitet. Den fjerde merknaden gjelder forholdet mellom LK06s nye læreplan som bygger på kompetansemål som resultatmål, og LK06 som en styringsreform. Styringsreformen blir til et didaktisk prinsipp om metodefrihet for lærer og skole. Det kan gi inntrykk av at «koblingen mellom fastlagte mål for opplæringen og de andre pædagogiske tiltag, som en lærer og skole kan benytte seg av, har en kontingens karakter» (Nordenbo, 2013, s.396). Nordenbo viser til at den såkalte Berlinerdidaktikk, som oppstod på 1960-tallet ved den pedagogiske høyskolen i Vest Berlin, utviklet en tilsvarende beskrivelse av undervisningens momenter og påviste i særlig grad sammenhengen mellom momentene og betviler på den måten tesen om at forholdet mellom mål og metode er tilfeldig, fordi det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom undervisningens momenter (min oversettelse) (Nordenbo, 2013, s.396). Det gir derfor ikke mening å snakke om at faktorene på en tilfeldig måte kan være uavhengige av hverandre, slik som det tilsynelatende forutsettes i Kunnskapsreformens kombinasjon av nye læreplaner og ny styringsreform (ibid.).

Nordenbo hevder at Berlinerdidaktikken stiller et spørsmålstegn ved den forutsatte metodefriheten som styringsreformen har som intensjon å sikre. Det betyr at når de sentrale styringsinstanser (politikere og statlige organer) har fastlagt kompetansemålene, så fastlegges også det virkefeltet som de lokale myndighetene, skole og lærere kan bevege seg innenfor. Nordenbo angir dette som en mulig forklaring på at de nyere styredokumenter kan konstatere en sterkere sentralstyring av opplæringen (Nordenbo, 2013, s.397).

Nordenbo har også evaluert implementeringen av LK06. Han nevner bruken av mandat som det viktigste implementeringsinstrumentet i LK06: Lover, kunngjøringer, direktiver og lignede har blitt sendt ut fra sentralt hold gjennom hele LK06. Dette gir et inntrykk av en top down-implementering. Her refererer han fra følgeforskningen gjort av Engelstad (2008), som hevder at «de sentrale styringssignaler må for en stor del bli karakterisert som vage, diffuse og flertydige» (Engelstad, 2008, s.189). Engelstads dom over læreplanverket som et redskap til å veilede opplæringen er like nedslående, fordi man kan «finne steder for å begrunne nesten ethvert pedagogisk standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis» (Engelstad, 2008, s.178). Nordenbo finner ingenting overraskende i disse utsagnene fordi den empiriske forskningen i reformimplementeringen understreker læreplaners og styringsdokumenters karakter av politiske kompromisser og konsensusforsøk, som dekker over eller tilslører de bakenforliggende verdimeslige og politiske uenighetene (min oversettelse) (Nordenbo, 2013, s.398).

Nordenbo viser til en flertydighet og konflikt matrise (Matland, 1995, s.160). I denne matrisen har man lav og høy konflikt på den ene aksen og lav og høy flertydighet på den andre. Kombinasjonen lav konflikt og høy flertydighet setter aktørene ute i skolene i en utfordrende situasjon fordi styringsdokumentene på en og samme tid både er åpne for mange tolkninger og samtidig ikke gir klare, konkrete anvisninger for handling, hverken med hensyn til utformingen av lokale læreplaner eller pedagogiske framgangsmåter (Hodgson mfl., 2010a, og Hodgson mfl., 2010b).

Nordenbo uttaler at det er opp til lokale aktører selv å løse de konfliktene som fins innebygget i mangetydige og allment formulerte reformer (Nordenbo, 2013, s.401). Dette er den situasjonen som M4 beskriver i fokusgruppeintervjuet når vedkommende uttrykker sin frustrasjon over vagheten i læreplanen i *musikk fordypning* kombinert med den økende sentraliseringen av eksamensordningen.

7.7 Konsekvenser for gehørtreningsfaget

Den ensidige vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene som PISA testene måler har rammet flere fagområder i skolen som ikke anses for å være spesielt nyttige. Ett av disse er musikkfaget. Utviklingen gjør noe med de ubevisste antakelsene man har i samfunnet generelt om verdien av og statusen til musikk som skolefag. Vi kan kalle dette for en del av en nyliberalistisk diskurs som har sitt utspring i de sosiale strukturene som jeg tidligere har beskrevet.

Jordhus-Lier (2012) har skrevet en masteroppgave om musikkfaget i grunnskolen etter Kunnskapsløftet. I en artikkel i *Musikkultur* der hun presenterer sine funn, hevder hun at «utelatelsen av kulturell kompetanse i LK06 er med på å svekke musikkfaget⁵⁹». Videre viser hun til at musikk lærerne hun intervjuet mente at faget ofte ikke ble ansett som viktig. Norsk forskning viser at mange lærere som underviser i musikkfaget ikke har utdanning i faget, spesielt i småskolen⁶⁰ (Sætre, Ophus og Neby, 2012).

Nedprioriteringen av programområdet musikk i videregående skole kom strukturelt til uttrykk gjennom et redusert timetall i musikkfagene ved innføringen av LK06. Nedprioriteringen av gehørtreningsfaget kom til uttrykk gjennom et redusert omfang av undervisningen i gehør i 1.klasse og at *musikk fordypning* ble et valgfritt programfag i 2. og 3.klasse med et udefinert timetall i gehørdelen. Jeg vil hevde at disse strukturelle endringene kombinert med den politiske dreiningen av kunnskapsbegrepet mot nytte og vekk fra dannelse med utspring i OECD og PISA, har svekket gehørtreningsfaget.

⁵⁹ <https://musikkultur.no/fagartikler/musikkfaget-etter-kunnskaps>

loftet-6.54.112196.a9e75e170b

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26998/OPPGAVENxpdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

⁶⁰ <https://utdanningsforskning.no/artikler/musikkfaget-i-norsk-grunnskole-lareres-kompetanse-og-valg-av-undervisningsinnhold-i-musikk/>

7.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert noen av de sosiale strukturene som omgir gehørtreningsfaget i videregående skole. *Nyliberalisme, globalisering, kunnskapssamfunnet og læreplanverket LK06* er eksempler på slike strukturer. Jeg har vist til endringen i betydningen av begrepet *kunnskap* fra å være noe man har inne i seg til å være noe som er utenfor mennesket. Videre har jeg hevdet at kunnskapsbegrepet har blitt *rekontekstualisert* i kunnskapssamfunnet, og det har oppstått en nyliberalistisk diskursorden.

Jeg har analysert den sosiokulturelle konteksten rundt gehørtreningsfaget. Her har jeg funnet at de nære omgivelsene til faget kan variere sterkt fra skole til skole. Jeg viser her til skolene C og E i forstudien som har helt ulike tilnærminger til gehørtreningsfaget. Jeg hevder at skole C gir gehørtreningsfaget en sentral plass i opplæringen, mens dens fagprofil er mer utydelig på skole E. Forskjellene mellom disse skolene demonstrerer også den makten som ligger i den økonomiske strukturen og i holdningene til avdelingslederne.

Et viktig begrep i kunnskapssamfunnet er *globalisering*. Jeg har gjort rede for dette, og vist til at Hovdenak og Stray knytter det til ideologi og politisk-økonomisk styring (Hovdenak og Stray, 2015, s.62). De viser til at i faglitteraturen knyttes det ideologiske aspektet ved globaliseringen som oftest til begrepet *nyliberalisme* (ibid.). De hevder at den viktigste teoretiske tilnærmingen som dominerer kunnskapspolitikken er den økonomiske (ibid., s.60). Hovdenak og Stray hevder at når myndighetene overfører slike begreper direkte fra næringslivet til skolen, er de ikke kompatible med skolens samfunnsoppdrag (ibid.).

Hovdenak og Stray viser til at PISA-testene har dominert norsk skole siden 2000, og var en sterk drivkraft bak innføringen av LK06 (Hovdenak og Stray, 2015, s.64.). Briseid bekrefter dette (Briseid, 2018, s.9). Lauder, Brown et al. hevder at utdanning har gått fra å være et kollektivt til et individuelt anliggende (Lauder, Brown et al., 2006, s.50 – 56). Formålet med utdanning har blitt flyttet fra dannelse til nytte når staten krever at eleven skal ta ansvar for egen læring, regulere seg selv og planlegge for fremtiden for å tilpasse seg arbeidsmarkedet (Lauder, Brown et al., 2006, s.50).

Jeg har gjort rede for framveksten av «New Right» ideologien på 1980-tallet for å kaste lys over framveksten av kunnskapssamfunnet. Hovdenak og Stray hevder at menneske- og samfunnsynet i denne ideologien er preget av depersonaliserte sosiale relasjoner der det er nytten og kostnadene som er viktigst (Hovdenak og Stray, 2015, s.75). Nordenbo viser til at følgeforskningen på LK06 stadfester at begrunnelsen for reformen primært var av økonomisk art (Nordenbo, 2013, s.392). Hovdenak og Stray hevder at LK06 er en nyliberalistisk læreplan som kjennetegnes sterkt av den nyliberale delen av New-Right ideologien (Hovdenak og Stray, 2015, s.76).

Jeg har også gjort rede for noe av følgeforskningen på LK06 for å knytte forstudien og fokusgruppeintervjuet til diskursen om de sosiale strukturene som omgir gehørtreningsfaget. Dale tar et oppgjør med industrisamfunnets kunnskapsbegrep og mener at den gamle generelle delen av læreplanen må oppdateres og tilpasses

kunnskapssamfunnets kunnskapsbegrep (Dale, 2010, s.108). Han tar til ordet for en oppvurdering av praktisk kunnskap. Den gamle delen av læreplanen er nå revidert, og en ny generell del ble vedtatt i 2017. Denne planen har også et spesielt fokus på dybdelæring. Siden revisjonen av de fagspesifikke læreplanene må være forankret i den nye generelle delen av planen hevder jeg at denne delen av den nye planen er viktig for framtiden til gehørtreningsfaget. Den bør føre til at faget får en mer sentral plass blant musikkfagene enn det den har hatt siden LK06 ble innført.

Dale argumenter også for at læreplanverket trenger å bli utformet mer tydelig enn i dag (Dale, 2010, s.17) og på denne måten bekrefter han synspunktene til deltakerne i fokusgruppeintervjuet.

Jeg har også referert fra Nordenbos' synteseforskning på LK06 (2013). Han slår fast at det er et stort antall dokumenter å forholde seg til i LK06, og at noen av temaene som tas opp i noen av stortingsmeldingene er helt fraværende i andre dokumenter, noe som kan forvirre (Nordenbo, 2013, s.396). Han bemerker at lærerne får betydelige profesjonelle utfordringer når kravene til både elevenes faglige nivå og tilpasset opplæring har økt. Videre tviler han på at metoder og mål i LK06 kan være så uavhengige av hverandre som LK06 dokumentene hevder de skal være. Han hevder derfor at når Kunnskapsdepartementet har fastlagt kompetansemålene, så fastlegger de også det virkefeltet som de lokale myndighetene, skole og lærere kan bevege seg innenfor. Han angir dette som en mulig forklaring på at det har blitt en sterkere sentralstyring av opplæringen etter hvert. Dette er forhold som forskningsdeltakerne kommenterer i fokusgruppeintervjuet, og følgeforskningen bekrefter på denne måten det lærerne hevder i intervjuet.

Nordenbo refererer også kritikken som er blitt reist mot det som er blitt omfattet som en top-down implementering av LK06 (Engelstad, 2008, referert i Nordenbo, 2013, s.397). Han omtaler også det han mener er en flertydig konflikt fordi styringsdokumentene på en og samme tid både er åpne for mange tolkninger og samtidig ikke gir klare, konkrete anvisninger for handling (Hodgson mfl. 2010a og 2010b, referert i Nordenbo, 2013, s.397). Dette er også forhold som forskningsdeltakerne kommenterer i intervjuet.

Jeg trekker noen slutninger om konsekvensene av LK06 for gehørtreningsfaget ut fra de sosiale strukturene jeg har analysert. En av disse er at dagens nyliberalistiske diskurs har gjort at samfunnet har ubevisste antakelser om den lave verdien og statusen til musikk som skolefag. En annen konsekvens er den nedprioriteringen av gehørtreningsfaget som jeg hevder har funnet sted i LK06.

Jeg omtaler eksamen som en byråkratisk struktur der det er spenninger mellom LK06s fokus på lokalt læreplanarbeid og et nasjonalt behov for sterkere resultatstyring. Jeg beskriver dette som en kamp mellom forskjellige strukturer i og rundt LK06. Dette er også et emne forskningsdeltakerne omtaler i fokusgruppeintervjuet.

Til slutt hevder jeg at den generelle pedagogiske diskursen på en skole, og utdanningsavdelingens holdninger, vil ha betydning også for gehørtreningsfaget. Her nevner jeg at elevene aldri er blitt trukket opp til eksamen i programfaget musikk på skole C, noe som jeg mener vil kunne påvirke statusen til faget negativt.

8. MAKTFELTET RUNDT GEHØRTRENINGSFAGET

8.1 Innledning

Begrepsapparatet til Bourdieu egner seg godt til å analysere det jeg vil beskrive som maktfeltet som omgir gehørtreningsfaget. I det følgende kommer jeg med noen betraktninger angående det.

8.2 Habitus

Habitusen til deltakerne i forskningsprosjektet består av både alder, kjønn, utdanning, sosial bakgrunn og arbeidsmiljø. De tar de med seg sin habitus inn i diskursen om gehørtreningen. I forstudien var det avdelingsledere med bakgrunn fra musikkonservatoriene som var mest opptatt av å ha fast mengdetrening i gehør i form av undervisning to timer i uka i mindre grupper. Men en av deltakerne i fokusgruppen mente at hvis man ikke selv underviste i gehørtrening, forstod man det ikke.

8.3 Symbolsk vold

Man kan se på læreplanene i Kunnskapsløftet som et uttrykk for symbolsk vold mot både elever og lærere. Planene virker naturlig, mens i realiteten er de i høy grad et ideologisk produkt. Hva som virker naturlig å legge vekt på innenfor læreplanene vil variere fra skole til skole, og vil være knyttet til normer og verdier hos de ansatte i de forskjellige musikkavdelingene. Det som noen anser for et naturlig timetall eller ressursbruk i gehørtrening vil ikke være naturlig for andre. Dette henger sammen med habitusen til de ansatte.

8.4 Maktfeltet

Gruppene i maktfeltet vil kunne komme i opposisjon til hverandre, og kampen rundt gehørtreningen vil foregå i ulike faser med mer eller mindre åpenlyse konflikter. I kampen mellom Norsk fagråd for musikk, dans, og drama og Utdanningsdirektoratet om annet fremmedspråk i tredjeklassen uttrykker fagrådet at de opplever at de er maktesløse og blir overkjørt av direktoratet. I brevvekslingen mellom partene⁶¹ ser man makten klart demonstrert. Det samme gjelder brevvekslingen mellom Norsk fagråd for musikk, dans og drama og en av fylkeskommunene om det nye eksamenssystemet i PAS 2⁶². Bourdieu hevder at det er de som har mest økonomisk kapital som har makt. I dette tilfellet er det kunnskapsdepartementet og Stortinget som setter rammene for å drive.

I hver enkelt fylkeskommune har utdanningsavdelingen økonomisk makt, og på skolenivå vil det være både rektor og avdelingsledere som har budsjettansvar for sine avdelinger som fordeler de økonomiske ressursene.

⁶¹ Se <http://www.norskfagraddformdd.org/arkiv/andre-offentlige-dokumenter/> (arkiv)

⁶² Se vedlegg 6 og 7

Ifølge Bourdieu er det tilfeldig hvem som flyter opp til toppen og får makt på en skole. De avgjørelsene vedkommende tar angående gehørtreningen vil være avhengig av personens habitus. Det kan være motstridende interesser innad i musikklinjefeltet, noe som var tydelig ved innføringen av LK06.

8.5 Forskjellige typer kapital

Når det gjelder den kulturelle kapitalen, kan det både være motstridende interesser blant de ansatte innad på en musikkavdeling, motstridende interesser rundt musikklinjene, og motstridende interesser på skoler som har flere forskjellige programområder, der musikk er bare ett av mange tilbud. Det kan også være motstridende interesser mellom skoler innad i et fylke i form av konkurranse om elevene og om lærerjobbene. I tillegg kan det være motstridende interesser på nasjonalt nivå, som for eksempel på stortinget.

Den sosiale kapitalen vil kunne bestå av nettverkene til avdelingslederne, og nettverkene til musikk lærerne. Det er langt fra Nord-Norge til Oslo, og vil ofte kunne være aktører som bor nærmere Oslo som havner i posisjoner i for eksempel læreplangrupper.

9. KONKLUSJON

9.1 Fikk jeg for forståelsen min bekreftet?

Min for forståelse hadde gått ut på at ferdighetsnivået i gehør hadde gått ned etter innføringen av LK06. Jeg hadde oppfattet denne nedgangen som et resultat av innføringen av LK06 kombinert med omorganiseringer på den skolen der jeg selv er ansatt.

Forstudien ga ikke noe grunnlag for å si at nivået hadde gått ned siden det kun var organiseringen av undervisningen i gehør jeg undersøkte, og ikke innholdet i denne eller elevresultater. Men det var kun to av skolene som hadde en bevisst prioritering av gehørtrening i andreklassen med undervisning to timer i uka i mindre grupper. Resultatene av undersøkelsen hos avdelingslederne på de seks nordnorske skolene tegnet derfor et bilde av et fagområde med usikker status, som strevde noe med å finne sin plass i andreklassen.

Fokusgruppeintervjuet ga en mye tydeligere pekepinn på at nivået faktisk hadde gått ned, men jeg fant ut at det var mange flere grunner til dette enn de som jeg hadde antatt. En årsak som kom fram under intervjuet var endringer i elev- og læreforutsetninger fra 10 – 15 år tilbake. Forskningsdeltakerne antydte at det kunne ha sammenheng med flere forhold. Ett av disse var musikktilbudet i grunnskolen, der musikk ikke har vært et spesielt prioritert område etter 2006, og en god del lærere som underviser i musikk, spesielt i småskolen, har ikke kompetanse i faget. En annen mulig årsak som ble antydte var samfunnsutviklingen generelt der forskningsdeltakerne mente at elevenes konsentrasjonsevne og evnen til å holde ut med krevende lærestoff hadde gått ned. I tillegg nevnte de det som de kalte for *idolkulturen* som en årsak til at noen elever motsatte seg å lære å lese noter. Enda en mulig årsak mente forskningsdeltakerne kunne være de generelle holdningene til musikkfagene i samfunnet i dag, der de ikke blir ansett som viktige sammenlignet med fag som for eksempel matematikk, naturfag og engelsk.

Deltakerne mente også at mange flere elever hadde vært borte i musikk før de begynte på videregående skole for 10 – 15 år siden, mens det nå er flere elever som ikke har spilt et instrument eller lest noter tidligere.

9.2 Hva viste diskursanalysen?

9.2.1 Diskursanalysens første nivå

Diskursanalysens første nivå: sosial begivenhet, førte meg til en dypere forståelse av hva som hadde skjedd med gehørtreningen etter 2006 fordi forekomsten av intertekstualitet i fokusgruppeintervjuet var stort. Dette indikerte et heterogent felt som var i endring. Ved å undersøke bakgrunnen for LK06 fant jeg at det åpenbart hadde vært mekling eller kamp rundt hvilket kunnskapssyn som skulle gjelde ved innføringen av reformen, noe som jeg vil hevde også preget planene i det nye programområdet *musikk*. Dale (2012) viser til det han mener var en mekling mellom tre forskjellige kunnskapsformer ved innføring av læreplanverket i LK06: teoretisk, kulturell, og praktisk håndverksmessig kunnskap. Siden Generell del av læreplanen ikke ble forandret ved overgangen fra Reform 94 til LK06, hevder Dale at industrisamfunnets kunnskapssyn fortsatte å dominere skolen. Dette innebar en nedvurdering av den praktiske,

håndverksmessige tradisjon til fordel for den teoretiske og kulturelle tradisjon som hadde blitt borgerskapets definisjon av kunnskap etter den industrielle revolusjonen. Dette har ført til en mangel på indre sammenheng i læreplanene i programfaget *musikk* for førsteklassen, og *musikk i fordypning* for andre- og tredjeklassen, fordi de fem grunnleggende ferdigheter skulle ha et fokus også i disse fagene, mens gehørtreningen, som består av grunnleggende ferdigheter i musikk, i realitet ble underordnet disse.

Intertekstualiteten mellom læreplanmålene i *hørelære/musikklære/lytting* fra førsteklassen i Reform 94 og konkretiseringen deltakerne hadde gjort av kompetansemålene i *gehør* i *musikk fordypning 1* var eksplisitt. Det vil si at de målene elevene tidligere hadde i førsteklassen, hadde de nå i andreklassen. Forskningsdeltakerne forklarte dette med de endringene de hadde erfart i elev- og læreforutsetningene. «Det er mer som må gjøres først» forklarte en av lærerne.

Et annet interessant funn fra dette nivået av analysen var forekomsten av passive konstruksjoner i samband med det forskningsdeltakerne sa om eksamen i *gehør*. Disse indikerte at lærerne opplever eksamen som noe som blir gjort mot dem, som de ikke har noen kontroll over.

Enda et interessant funn var alle beordringene som to av deltakerne framførte som helt tydelig var rettet mot andre nivåer i skolebyråkratiet.

9.2.2 Diskursanalysens andre nivå

På det andre nivået i diskursanalysen: sosial praksis, analyserte jeg diskursene jeg opplevde at deltakerne aktiviserte i intervjuet. Det førte til at jeg analyserte også andre dokumenter som jeg mente var delaktige i de samme diskursene. Her var det tydelig at musikklærerne som hadde deltatt i debatten i *Musikkultur* diskuterte mange av de samme emnene som lærerne i fokusgruppeintervjuet. De var bekymret for det faglige nivået på musikklinjene og anga en rekke forskjellige årsaker til dette som de mente kunne være relevante.

Her fant jeg også at lærernes didaktiske diskurs var på kollisjonskurs med utdanningsavdelingens økonomiske diskurs. Dette mener jeg peker på en mangel på fagkunnskap hos utdanningsavdelingen, der denne ikke har hatt tilstrekkelig med kompetanse om utviklingen på musikklinjene til å kunne lede et pedagogisk arbeid der skolene kunne utvikle et større tolkningsfelleskap når det gjelder en mer felles konkretisering av læreplanmålene i musikkfagene. Dette kom spesielt til syne i brevvekslingen mellom skoler i denne fylkeskommunen og utdanningsavdelingen, og i brevvekslingen mellom Norsk fagråd for musikk, dans og drama og en annen fylkeskommune.

Jeg fant også at overgangen fra Reform 94 til LK06 innebar en overgang fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet. Denne overgangen førte til en rekontekstualisering av en kompetansemåltenkning fra næringslivet til utdanningssystemet. Dette har ført til en ny diskursorden i LK06 der det er sterkere fokus på fagenes nytteverdi enn tidligere, og fag som ikke anses som nyttige har blitt nedprioritert. Dette kom godt til syne da

forskningsdeltakerne fortalte at elevene ikke hadde blitt trukket ut til eksamen i programfaget *musikk* i førsteklasse siden 2006.

I tillegg fant jeg at forskningsdeltakerne og den nasjonale diskursen de deltok i med andre musikk lærere, ekskluderte en sterkere problematisering av at de lokalt gitte eksamener kan ha ført til en praksis der det nivået som kreves av elevene varierer for mye fra skole til skole. Dette har jeg hevdet kan være et demokratisk problem.

9.2.3 Diskursanalysens tredje nivå

Her analyserte jeg fokusgruppeintervjuet på diskursanalysens tredje nivå: sosial struktur. Jeg hevdet at *nyliberalisme*, *globalisering*, *kunnskapssamfunnet* og *læreplanverket LK06* er eksempler på slike strukturer rundt gehørtreningsfaget. Jeg fant at kunnskap hadde gått fra å være noe inne i mennesket til å være noe som er utenfor mennesket, og at PISA-testene hadde hatt en stor innvirkning på utviklingen av det norske utdanningssystemet og har medført en flytting av fokus fra dannelse til nytte. Nordenbo (2012) viser til at drivkraften bak LK06 var av økonomisk art, og innebar et ønske om at Norge skulle bli mer konkurransedyktig i en globalisert verden. Dette kan gjøre at samfunnet kan ha ubevisste verdiantakelser når det gjelder statusen til musikk som skolefag. Det ligger makt i den økonomiske diskursen som utdanningsavdelingen har et hovedfokus på, som kan være preget av denne verdiantakelsen. Det kan gå utover gehørtreningsfaget fordi det kan føre til at mangel på ressurser fører til en kamp innad på skolene om hvilke fagområder i musikk som skal ha størst fokus. Den generelle pedagogiske diskursen på en skole og avdelingsledernes, rektors og utdanningsavdelingens ubevisste antakelser kan også ha betydning for gehørtreningen.

Nordenbo (2012) viser også til at det er blitt en sterkere sentralstyring av opplæringen etter hvert i LK06. Dette stemmer godt med den frustrasjonen forskningsdeltakerne ga uttrykk for når det gjelder sterkere sentralstyring av skriftlig eksamen i gehørtrening. Spenningene rundt skriftlig eksamen vil jeg hevde er uttrykk for en kamp mellom forskjellige deler av strukturen i LK06 og rundt LK06. Nordenbo uttrykker også at styringsdokumentene er åpne, men ikke gir klare, konkrete anvisninger for handling, noe som forskningsdeltakerne bekreftet gjennom sine utsagn om læreplanmålene i gehør.

Til slutt fant jeg at den nye generelle delen av læreplanen har oppvurdert den praktiske, håndverksmessige kunnskapen, og har et fokus på større dybdelæring, noe som jeg mener bør føre til en sterkere prioritering av gehørtreningen i framtiden.

9.3 Svar på de fire spørsmålene i diskursanalysens metodologi

Det første stadiet i metodologien til Fairclough er å fokusere på en sosial skjevhet eller onde. I denne oppgaven har jeg hevdet at uklarhetene rundt gehørtreningens plass i LK06 er en slik sosial skjevhet som jeg har fokusert på. Her har jeg pekt på nedgangen i faglig nivå i gehørtreningsfaget som lærerne i fokusgruppeintervjuet har opplevd siden innføringen av LK06.

Det andre stadiet i metodologien er å identifisere det som hindrer at den sosiale skjevheten blir adressert. Jeg har pekt på de vage læreplanmålene, og de verdimessige antakelsene hos aktører rundt gehørtreningsfaget. Dette kan både være utdanningsavdelingen, rektor på en skole, og avdelingsledere. Det kan også være andre kolleger på en musikklinje som ønsker at de knappe ressursene heller skal gå til andre områder innenfor musikkfagene. Jeg har også pekt på forståelsen av begrepet kunnskap i den gamle generelle delen av læreplanen som en slik hindring.

Det tredje stadiet i metodologien er å stille spørsmålet om noen trenger den sosiale skjevheten. Her vil jeg hevde at det etter hvert er blitt en kamp om midlene på musikklinjene, der gehørtreningen er den tapende part. De som trenger skjevheten kan derfor være andre kolleger som ikke mener gehørtreningen er så viktig og heller vil prioritere andre musikkfaglige områder. Det kan også være fylkeskommunen og staten som er mer interessert i at ungdom skal studere nyttige fag som kan føre til at Norge konkurrerer bedre internasjonalt.

Det fjerde stadiet i metodologien er å peke på mulige måter å komme forbi hindringene på. Her konkluderer jeg med flere forslag i forhold til veien videre for faget. Forskningsdeltakere sa ikke så mye direkte om dette, men de pekte på viktige områder der det behøves forbedringer.

Gehørtrening er limet i musikktilbudet i LK06, sier M3 i intervjuet. Vedkommende sier også at problemet med limet er at du ikke ser det. Gehørtreningsmålene er spredt utover mange fag, og selve gehørtreningsfaget er blitt redusert for mye i forhold til Reform 94. I revisjonen av læreplanene må gehørtrening være et tydelig kjerneelement, og kompetansemålene må gjøres klarere slik at elevene forstår dem og at skoler som har store grupper og skylder på dårlig råd, må prioritere faget høyere.

Hovedområdet anvendt musikk lære i programfaget *musikk* i førsteklassen må bli mer gehørbasert, slik at musikkteorien i større grad relateres til noe elevene har hørt og avkodet.

Den hermeneutiske tenkemåten kan også være et kjerneelement, både hos elever og lærere. Men da må den gjøres eksplisitt når planene revideres.

Programfaget musikk fordypning bør bli et *obligatorisk* programfag i andre- og tredjeklassen, slik at gehørtrening på nytt får en mer sentral plass blant musikkfagene.

Flere lærere må få etterutdanningstilbud i didaktikk og metodikk i gehørtrening slik at lærerne kan opptre som et samlet team, som et felles tolkningsfelleskap. I dag er den undervisningen i gehør som instrumentallærerne selv har fått, alt for uensartet, slik at mange musikk lærere ikke vet hva gehørtreningen kan romme, og hvilke metoder de kan bruke (Dale, 2016). Forskningsdeltakerne kommenterer selv at de som ikke har undervist i gehørfaget, ikke skjønner faget.

Til slutt må den pågående revideringen av læreplanene i programområdet *musikk* ta utgangspunkt i den nye generelle læreplanen. Siden denne planen oppvurderer praktisk kunnskap og har et fokus på dybdelæring, bør en følge av dette være at gehørtreningen får en mer sentral plass på musikklinjene fra og med høsten 2020.

10. VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan opplæring i hørelære organiseres på videregående skoler i Nord-Norge. Studien vil inngå som en del av en mastergradsoppgave i hørelære som gjennomføres ved Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet.

Forespørselen om å delta er basert på din bakgrunn som avdelingsleder for musikk/dans/drama på en nordnorsk videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer at deltakeren lar seg intervju om måten hørelæreundervisning organiseres på. Spørsmålene vil dreie seg om en del fakta og tall og om begrunnelsene for de løsninger som er valgt på din skole.

Undersøkesskjemaet sendes ut noen dager på forhånd slik at deltakeren kan finne fram tallmaterialet før intervjuet tar til. Intervjuet vil ta ca.45 minutter og tas opp på bånd. Intervjuet vil bli gjort enten ansikt til ansikt eller via telefon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veilederen som vil ha tilgang til intervjuene. En navneliste og koblingsnøkkel vil bli lagret separat i låste skap for å ivareta konfidensialitet.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av resultatet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.04.17. og mastergraden i 2018/2019. Personopplysninger og skriftlig materiale vil bli lagret på ubestemt tid.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Caroline Halliwell Olsen (e-post Carols@vgs.nfk.no tlf. 99417030) eller dosent i hørelære Hilde Synnøve Blix (e-post hilde.blix@uit.no tlf. 95435508).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at personopplysninger kan lagres etter prosjektslut

Vedlegg 2 Intervjuguide til undersøkelse om hørelæreundervisning i videregående skole

UNDERSØKELSE OM HØRELÆREUNDERVISNING I VIDEREGÅENDE SKOLE

1. AVDELINGSLEDERENS BAKGRUNN

- a. Er du mann eller kvinne?
- b. Hva slags utdanning har du?

- c. Hvor gammel er du?
- d. Hvor lenge har du undervist ved MDD?
- e. Hvor stor er din avdelingslederressurs?
- f. Hvis din bakgrunn er fra dans eller drama, har din skole fagkoordinator eller seksjonsleder for musikk? I så fall, hvor stor er stillingsprosenten på denne funksjonen?
- g. Har du undervist i hørelære eller lytting? I så fall, hvor lenge?
- h. Underviser du i hørelære eller lytting i år? I så fall, hvor mange timer?
- i. Hvis du har musikkutdanning, hvilket hovedinstrument har du?
- j. Hvilke andre fag underviser du i?

2. ANTALL ELEVER

- a. Hvor mange vg1 musikkelever er det i år på din skole?
- b. Hvor mange vg2 musikkelever er det i år på din skole?
- c. Hvor mange vg3 musikkelever er det i år på din skole?

3. HØRELÆREDELEN AV PROGRAMFAGET MUSIKK (VG1 MDD5 – 01)

- a. Bruker din skole klokketimer eller 45 minutters undervisningstimer?
- b. Hvor mange 45 minutters undervisningstimer per uke har dere til rådighet totalt på din skole til programfaget musikk?
- c. Har antall timer dere har til rådighet til programfaget musikk på din skole endret seg siden innføring av K-06? I så fall, når skjedde dette og hvorfor?

- d. Får vg1 elevene på din skole egen gruppeundervisning i hørelæredelen av programfaget?
- e. Hvis din skole ikke har egne hørelæregupper på vg1, hvordan er undervisningstimene fordelt på de forskjellige hovedområdene i programfaget?

- f. Hva er begrunnelsen for denne organiseringen?
- g. Hvis din skole ikke har egne hørelæregupper på vg1, hvordan er det tverrfaglige arbeidet med hørelære organisert?

- h. Hvis din skole har egne hørelæregrupper, hva er begrunnelsen for det?
- i. Hvis din skole har egne hørelæregrupper, hvor mange grupper har dere, og hvor mange elever er det per gruppe?
- j. Hvis din skole har egne hørelæregrupper, hvordan har dere skaffet midler til å ha slike grupper?

4. HØRELÆREDELEN AV MUSIKK I FORDYPNING (MUS8 – 01)

- a. Er det noen elever på din skole som ikke har faget musikk fordypning i vg2 eller vg3? I så fall, hvor mange elever gjelder dette?
- b. Hvor mange 45 minutters undervisningstimer i uka har vg2 elevene i gehørtrening, og hva er begrunnelsen for timetallet?
- c. Hvor mange gehørtreningsgrupper har dere i vg2, og hvor mange elever er det per gruppe?
- d. Hvor mange 45 minutters undervisningstimer i uka har vg3 elevene i gehørtrening, og hva er begrunnelsen for timetallet?
- e. Hvor mange gehørtreningsgrupper har dere i vg3, og hvor mange elever er det per gruppe?

5. HØRELÆREUNDERVISNING I VG1, VG2 OG VG3

- a. Hva hadde vært den ideelle organiseringa av hørelæreundervisningen på de forskjellige trinnene? Hvorfor?

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Kampen om gehørtreningsfaget i videregående skole

Hvor ble det av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut?

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er to-delt:

- a. å få kunnskap om hva skjedde med gehørtreningsfaget på videregående skoler i Nord-Norge etter innføringen av Kunnskapsløftet
 - b. å få kunnskap om hva fagmiljøet tenker om veien videre for faget
- Studien vil inngå som en del av en mastergradsoppgave i hørelære som gjennomføres ved Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet. Forespørselen om å delta er basert på din bakgrunn som nåværende eller tidligere lærer i gehørtreningsfaget på en nordnorsk videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer å delta i en fokusgruppe på 4 – 5 lærere ved din skole som kan la seg intervju som gruppe om hva som skjedde med faget da Kunnskapsløftet ble innført. Veien videre for faget i forbindelse med revideringen av læreplaner vil også være tema. Skolen vil få tilsendt noen spørsmål på forhånd, men gruppeintervjuet vil bære preg av å være en diskusjon. Intervjuet vil ta ca.45 minutter og bli tatt opp på bånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veilederen som vil ha tilgang til intervjuene. En navneliste og koblingsnøkkel vil bli lagret separat i låste skap for å ivareta konfidensialitet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av resultatet.

Mastergraden skal etter planen avsluttes 2018/2019. Personopplysninger og skriftlig materiale vil bli slettet etter masteroppgaven er fullført.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Caroline Halliwell Olsen (e-post Carols@vgs.nfk.no tlf. 99417030) eller dosent i hørelære Hilde Synnøve Blix (e-post hilde.blix@uit.no tlf. 95435508).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at personopplysninger kan lagres inntil utgangen av 2019

Vedlegg 4: Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet

FOKUSGRUPPEINTERVJU MED LÆRERE I MUSIKK

TEMA: GEHØRTRENINGSFAGET

STIKKORD: NIVÅET I FAGET FØR OG NÅ, STATUSEN TIL FAGET, EKSAMEN, VEIEN VIDERE

Fokusgruppeintervjuet vil vare ca.90 minutter. Gruppen må gjerne diskutere fritt omkring stikkordene. Jeg har laget noen spørsmål som kan være greit å bruke som forberedelse, men det er ikke meningen at de skal begrense det gruppen snakker om.

Intervjuet blir tatt opp på bånd, og deltakerne vil anonymiseres i det videre arbeidet.

Del 1 kan fylles ut på forhånd og leveres til meg før vi starter intervjuet.

1. LÆRERENS BAKGRUNN

- a. Er du mann eller kvinne?
- b. Hva slags utdanning har du?
- c. Hvor gammel er du?
- d. Hvor lenge har du undervist ved MDD?
- e. Hvor lenge har du undervist i **hørelære/gehørtrening**?
- f. Har du undervist i **lytting**? I så fall, hvor lenge?
- g. Har du undervist i **anvendt musikk**? I så fall, hvor lenge?
- h. Underviser du i *lytting*, *anvendt musikk* eller *musikk i fordypning* i år? I så fall, hvor mange timer?
- i. Hvilket hovedinstrument har du?
- j. Hvilke andre fag underviser du i?

2. GEHØRTRENINGSDALEN AV PROGRAMFAGET MUSIKK (VG1 MDD5 – 01)

- a. Hva slags inntrykk har du av elevenes ferdigheter i gehør når de begynner på vg1? Er de bedre eller svakere enn for 10 eller 15 år siden for eksempel?
- b. Hvordan opplever du at gehørtreningen blir ivaretatt i læreplanen for *programfaget musikk*?
- c. Hvordan tolker din skole målene som har med gehørtrening å gjøre? Har dere laget kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier? Hvis ja, hva er innholdet i disse?
- d. Bruker du kompetansemålene når du planlegger undervisningen? Hvis svaret er nei, hva bruker du istedenfor kompetansemålene?
- e. Hva mener du er fordelene med å organisere *anvendt musikk* og *lytting* slik som din skole gjør på vg1?
- f. Hvilken status vil du si *anvendt musikk* og *lytting* har blant a) lærerne, b) elevene, c) for deg? Hvordan framkommer statusen?

- g. Bruker din skole en lærebok i *anvendt musikk* eller *lytting*? Hvis svaret er ja, har du synspunkter på læreverket? Hvis nei, hva bruker skolen istedenfor?
- h. Hvordan samarbeider lærerne om *programfaget musikk* på vg1?
- j. Har du synspunkter på organisering av eksamen på vg1?
- i. Har du synspunkter på den revideringen av læreplanene som kommer, og hva som bør defineres som kjerneelement i *programfaget musikk* på vg1?

3. GEHØRTRENINGSDELEN AV MUSIKK I FORDYPNING 1 OG 2 (VG2 OG 3)

- a. Hva slags inntrykk har du av elevenes ferdigheter i gehør når de begynner på vg2? og vg3?
- b. Hva mener du er fordelene med å organisere gehørtreningen slik som din skole gjør på vg2 og vg3?
- c. Hvordan opplever du at gehørtreningen generelt blir ivaretatt i læreplanen til *musikk i fordypning 1 og 2*?
- d. Hvordan tolker din skole de to kompetansemålene i gehørtrening for hvert trinn? Har dere laget kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier? Hvis ja, hva er innholdet i disse?
- e. Bruker du kompetansemålene når du planlegger undervisningen? Hvis svaret er nei, hva bruker du istedenfor kompetansemålene?
- f. Hvordan tolker din skole punktet i læreplanen om grunnleggende ferdigheter?
- g. Hvordan samarbeider lærerne om programfaget *musikk i fordypning 1 og 2*?
- h. Hvor viktig mener du det er at elevene skal oppleve faget *musikk i fordypning* som en helhet?
- i. Bruker din skole en lærebok i gehørtreningsdelen av *musikk i fordypning*? Hvis ja, har du synspunkter på læreboka? Hvis nei, hva bruker skolen istedenfor?
- j. Har du synspunkter på organiseringen av eksamen i *musikk i fordypning 1 og 2*?
- k. Hvilken vekt legger du på at faget skal forberede elevene til opptaksprøver til høyere utdanning i musikk?

- I. Har du synspunkter på den revideringen av læreplanene som kommer, og hva som bør defineres som kjerneelement i programfaget *musikk i fordypning* på vg2 og vg3?

Takk for at du deltar i masterprosjektet!

Vedlegg 5: Brev fra en fylkeskommune til skolene i et fylke datert 15.01.2018

EKSAMENSORGANISERING OG GJENNOMFØRING I PROGRAMFAG MUSIKK, DANS OG DRAMA

Vi ønsker nå å få avgjort hvilken organisering vi skal ha i Nordland når det gjelder eksamensorganisering for programfagene i Musikk, dans og drama (MDD) - gjeldende fra og med eksamen varen 2018. Dette gjelder fagene som kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Vi ønsker også

å få informasjon om hvordan skolene gjennomfører muntlig-praktisk eksamen i programfagene innen MDD.

Eksamensordningen i programfag MDD består av både skriftlige og muntlig-praktiske eksamener. Det er obligatoriske eksamener og trekkfag. Mange av fagene har flere eksamensordninger. Når det gjelder de fagene som kan trekkes ut til skriftlig eksamen, har de med ett unntak også en muntlig /praktisk eksamensform der elevene kan få vist sine praktiske ferdigheter i faget.

I løpet av rektormøtet 24. januar ønsker vi å avholde et møte med rektorene fra de skolene som er aktuelle. Målet med møtet er å fastsette eksamensorganisering for de skriftlige programfagene, samt at dere orienterer oss om hvordan dere gjennomfører praktisk-muntlige eksamener innen MDD.

Når det gjelder organisering av skriftlige eksamener med lokalt ansvar, har Forum for Fylkesutdanningssjefer (FFU) vedtatt et landssamarbeid som omfatter felles oppgaveproduksjon og sensur. Bakgrunnen for samarbeidet er å kvalitetssikre oppgavene, og sikre at det er kompetansemålene i de enkelte fagene som prøves i eksamensoppgavene. Videre vil en felles sensur medvirke til større likebehandling og rettferdighet for kandidatene. Gjennom landssamarbeidet er Nordland med på å finansiere utarbeidelse av eksamensoppgaver, sensurering, og opplæring av sensorer og oppgavenemder.

Utdanningsavdelingen ønsker at vi nå skal innlemme også de skriftlige fagene i MDD i landssamarbeidet for eksamen. Argumentasjonen (under og vedlegg) fra skolene viser at fagmiljøene er positive i noen fag. Misforståelse om tolkning av forskrift § 3-30 kommer fram, og det er viktig å tro på at læreplanmålene tolkes på samme måte rundt om i landet.

Vedlegg 6: Brev fra Norsk fagråd til en fylkeskommune

Emne: PAS2 og landsdekkende eksamensoppgaver i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama

Til utdanningsjef/ - direktør i fylkene
Kopi til Utdanningsdirektoratet
Kopi til leder i representantskapet i VIGO IKS
Kopi til styreleder i VIGO IKS

PAS2 og landsdekkende eksamensoppgaver i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama.

Norsk fagråd for musikk, dans og drama er et rådgivende organ som har som formål å følge opp aktuelle saker som vedrører utdanningsprogrammet musikk, dans og drama i videregående skole. Radet arbeider for å kvalitetssikre utdanningen og det faglige og pedagogiske utviklingsarbeidet lokalt og nasjonalt. Radet representeres gjennom nasjonale fagkonferanser annethvert år og gjennom et demokratisk valgt styre. Dermed representerer vi et samlet, nasjonalt fagmiljø.

Vi ser med bekymring på utviklingen når det gjelder innføringen av PAS2. Et administrativt digitalt system for å ivareta distribusjon av eksamensoppgaver som PAS2 er tenkt å være, oppleves i utgangspunktet som positivt, og vi har ingenting imot PAS2 som et administrativt system. Men et samlet fagmiljø reagerer sterkt på hvordan man gikk fra å teste ut et digitalt datasystem, til i stor grad å endre vår eksamensform slik læreplanene i våre programområder tilsier at de skal gjennomføres, og som lovverket sier.

Kunnskapsloftet 06 forutsetter lokalgitte eksamensoppgaver, som hovedsakelig har blitt utarbeidet på den enkelte skole eller i samarbeid mellom skoler. Nå legges det opp til at faglærere ved enkelte skoler blir pålagt å lage eksamensoppgaver som skal kunne distribueres for hele landet gjennom PAS2, og mange fylker pålegger sine skoler å bruke disse oppgavene. Dette blir oppfattet som en inngripen i vår styringsrett over fagenes innhold.

Eksamensoppgaver i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama skal, jamfør læreplanene i faget, være lokalgitte. Og disse skal harmonere med lokale læreplankonkretiseringer. Vi mener at det

distribuere en felles eksamen til flere skoler over ulike fylkesgrenser strider imot intensjonen i Kunnskapsløftet og med læreplanene. Vi er klar over at lokalgitte eksamener betyr at fylkeskommunen er administrator av eksamen, men slik læreplanene er bygget opp, viser det seg å være en opplagt sammenheng mellom valget av eksamensform og innholdet i lo2replanen.

Kompetanseområdenes innhold er av slik art at felles eksamen, også på tvers av skoler innen samme fylke, skaper utfordringer.

Det foregår mye bra nettverksarbeid når det gjelder eksamen, både innad i de enkelte fylkene og mellom skoler i ulike fylker. Det er også nødvendig med samarbeid rundt eksamen for å kvalitetssikre arbeidet. Men erfaringsmessig har det vist seg at faglærerne i de fag og fylker, eller samarbeidende fylkeskommuner, hvor det kreves felles lokalgitte eksamener for samme fag på flere skoler, opplever dårligere kvalitet på eksamensoppgavene. Faglærere gir tilbakemelding på eksamensoppgaver for generelle og i liten grad virkelig klarer å måle elevenes kompetanse og hva de faktisk har arbeidet med gjennom faget. Det er en felles erkjennelse at en virkelig lokalgitt eksamen, utarbeidet på den enkelte skole, for den enkelte klasse, kvalitetssikret gjennom et nettverksarbeid, kunne vært mye mer spisset og med det malt den helhetlige kompetansen bedre.

Fagmiljøet er derfor svært skeptisk til måten felles eksamensoppgaver i PAS2 blir innført og utprøvd. Vi er sterkt imot at det brukes felles eksamensoppgaver fra oppgavedatabasen i PAS2 til eksamen i programfagene på musikk, dans og drama. Vi opplever at dette i praksis er en innføring av sentralgitte eksamensoppgaver. Dette harmonerer ikke med intensjonen i Kunnskapsløftet. Styret i Norsk fagråd for musikk, dans og drama ber om at PAS2 brukes som eksamensverktøy for lokalgitt eksamensoppgaver, og ikke som utgangspunkt for felles, landsdekkende oppgaver.

Dette er en sak som fagmiljøet er svært engasjert i, og som oppfattes som svært alvorlig.

Med hilsen

Styret i Norsk fagråd for musikk, dans og drama

Vedlegg 7: Svar fra en fylkeskommune til Norsk fagråd for musikk, dans og drama

Sendt: 19. april 2017 07:43

Til Styret i Norsk fagråd for musikk, dans og drama

Fylkesdirektør for videregående opplæring viser til fylkeskommunenes tidligere svar vedrørende PAS2 og lokalgitt eksamen, datert 24. mai 2016, og gjør oppmerksom på at beslutningen om et felles prøveadministrasjonssystem (PAS -Landssamarbeidet) med felles oppgaveproduksjon og sensur, er vedtatt av et samlet Forum for fylkesutdanningsjefene (FFU).

Det har fylkeskommunene tatt i bruk til lokalt gitt skriftlige eksamen er. Ved etablering av

landssamarbeidet fremheves det en rekke kvalitative gevinster som at oppgaveutviklere i samarbeid også med ulike kompetansemiljøer både øker kvalitetssikringen og sikrer at det gis et større fokus på at kompetansemålene ligger til grunn for eksamen, at vi løser utfordringen for fylker med manglende store fagmiljøer og sensorkompetanse, at det gir raskere tilgang til eksamensbesvarelsene for sensorene, at eksamen fremstår som likere og mer rettferdig for alle eksaminandene, med mer.

I deres henvendelse fremkommer det en rekke synspunkter fylkesdirektøren ikke deler og ser behov for å gi tilbakemelding på enkelte av synspunktene i henvendelsen.

Det fremkommer i henvendelsen at med innføringen av PAS2 endres eksamensformen. Fylkesdirektøren presiserer at eksamensformen i faget ikke endres. Eksamensformen er nedfelt i læreplanen for det enkelte fag, og eksamensformen følger derfor gjeldende forskrift og læreplan.

Når henvendelsen peker på at eksamen skal være lokalt gitt, viser fylkesdirektøren til bestemmelser i forskrift til opplæringsloven. Det følger av forskrift til opplæringsloven § 3-30 første ledd at det er tillagt fylkeskommunen ansvaret å gjennomføre alle lokalt gitte eksamener i videregående opplæring, og at faglærer har plikt til å utarbeide forslag til eksamensoppgaver. Når ansvaret er lokalt gitt innebærer det ikke at den enkelte skole alene skal utarbeide eksamensoppgaven, men at ansvaret er gitt til fylkeskommunen.

Fylkeskommunene har i mange år samarbeidet om oppgaveproduksjon av lokalt gitt skriftlig eksamen i en rekke fagkoder, både regionsvis i Øst - samarbeidet og i HO-samarbeidet (region Øst og Sørvest).

Når det gjelder harmonisering fastslår fylkesdirektøren at Læreplanverket (LK06) er forskrift, og er juridisk forpliktende for alle skoler. Elevene skal utvikle kompetanse i trad med læreplanverket, uavhengig av hvor i landet de går på skole.

Kompetansemålene er utformet slik at man kan tilpasse innholdet i opplæringen til elevgruppen. Hvordan elevene arbeider for å nå kompetansemålene kan være ulikt, men elevene skal utvikle kompetanse slik den er uttrykt i læreplaner for fag. Det er ikke mulig å endre formuleringer eller verb i kompetansemålene for å tilpasse disse. Læreplanene for fag inneholder krav til den kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Kompetansemålene uttrykker hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.

Det gjøres videre oppmerksom på at Landsamarbeidet kun utarbeider eksamensoppgaver i de fagene hvor eksamensformen er skriftlig, jf. læreplanen i faget. Eksamensformen kan ikke velges fritt av fylkeskommuner, skoler eller faglærere.

Fylkesdirektøren merker seg at fagrådet mener innføringen av PAS2 gir redusert kvalitet på eksamen. Fylkesdirektøren har ikke mottatt konkrete tilbakemeldinger på at de nye eksamensoppgavene utarbeidet i Landssamarbeidet har en dårligere kvalitet enn tidligere eksamensoppgaver utarbeidet i hver enkelt fylkeskommune, tvert imot fikk mange eksamensoppgaver i ulike fagkoder gode tilbakemeldinger etter varens eksamen. Dette kan ha sammenheng med et ustrakt samarbeid mellom fylkene og at fag- og kompetansesentre som da har kapasitet til å være faglig ressurs, bistod med kvalitetssikringen av eksamensoppgaver i samråd med fylkeskommunene. På bakgrunn av den korte tiden ordningen har eksistert, samt at skolene kun har deltatt i en landsdekkende eksamensoppgave (høsten 2016), er det alt for kort erfaringstid til å konkludere med at dette ikke fungerer etter intensjonen.

Vennlig hilsen _____

11. LITTERATURLISTE

- Aakvaag, G. C. (2018). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Becker, G. (2006). The age of human capital. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., og Halsey, A.H. (Red.), *Education, Globalizatiion and Social Change* (s.292-294). Oxford: Oxford University Press.
- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming Reality*. London: Routledge.
- Bjerke, M. (2015a). Bekymret for lavt nivå på elevene. Lærer Erlend Tunestveit mener nivået på musikklinje-elevene er lavt, og at Kunnskapsløftet har skylda. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/bekymret-for-lavt-niva-pa-elevene-6.54.213379.a0cb57b827> (sett 20.10.2018)
- Bjerke, M. (2015b). Musikklinja trenger fornying. Magnhild Tafjord tror musikklinja er moden for en "extreme makeover". *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/-musikklinja-trenger-fornyng-6.54.224781.a3c045265b> (sett 20.10.2018)
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier I didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Blix, H. & Bergby, A. (2016). *Øre for musikk. Om å undervise I hørelære*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words*. s.127. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. s.14. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. s.98 og 108. Cambridge: Polity Press.
- Briseid, O., Bakke, J., Koritzinsky, T., Helland, U., Moen, J., Tjersland, S., ... Flydal, E. (2018). *Kritiske blikk på skolen*. Oslo: Z-forlag.
- Brynildsen, A. (2016, 07.april). Unyansert om musikkelevne. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/meninger/-unyansert-om-musikkelevne-6.54.356578.95846baa4a> (sett 20.10.2018)
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dale, E. (2010). *Kunnskapsløftet, På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, E. (2016). *Gehørfaget i videregående skole. En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2* (masteroppgave, Norges musikkhøgskole).
- Danielsen, A. & Hansen, M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Engelstad, F. (Red.), *Om makt, teori og kritikk* (s. 43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Djupdal, K. (2007). *Musikkteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drucker, P. (1993). The Rise of the Knowledge Society. *Wilson Quarterly*, 17 (2), s.52-71.
- Drucker, P. (2007). *The Essential Drucker. Selections from the Management Works of Peter F. Drucker*. New York: Routledge.
- Edvinsson, L., & Malone, M.S. (1997). *Intellectual Capital: The Proven Way to Establish Your Company's Real Value by Measuring Its Hidden Brainpower*. London: Piatkus.
- Engelsen, B. (2006). *Kan læring planlegges?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. (2008). *Sentrale styringssignaler og Lokale Strategidokumenter*. Rapport nr.1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier.
- Engelstad, F. (Red.) (1999). *Om makt*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Oxford: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical - Relational Approach to Critical Discourse Analysis in Social Research. I: Wodak, R., & Meyer, M. (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (2.utg.) (s.162-186)
- Fairclough, N. (2010a). Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis. In N. Fairclough (Ed.), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2.utg.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2010b). Critical discourse analysis, organisational discourse and organisational change. In Fairclough, N. (Red.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2.utg.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2010c). General Introduction. I Fairclough, N. (Red.), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2.utg.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. I Fairclough, N. (Red.). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language* (2.utg. s. 202-220). Harlow: Longman.
- Fylling, J. (2015, 18.februar). Musikkopplæring eller amatør-kos? *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/meninger/musikkopplaring-eller-amatorkos-6.54.225665.fba17ecfd4>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers. The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1): 23 - 27.
- Halsey, A.H. et al (Red.). 1997. *The Transformation of Education and Society: An Introduction. 1: Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press

- Hitching, T., Nilsen, A.B., Veum, A., (Red.) (2011). *Diskursanalyse i praksis, Metode og analyse* (1.utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P.(2010). På vei fra læreplan til klasserom. Om lærernes fortolkning, planlegging og syn på LK06. NF- rapport 2/2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hovdenak S., og Stray, J. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, N. E. (2000). *Hørelære: Rytmelesing*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Johansen, N.E. (2006). *Hørelære: Med på notene*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Korsvold, K. (2014). *Kritisk for estetiske fag i skolen*. *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen?spid_rel=2
- Kunnskapsdepartementet (2008). Internasjonalisering av utdanning. Vol.nr.14. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Vedrørende obligatorisk fremmedspråk i studieforberedende utdanningsprogram. Brev til Norsk fagråd for musikk, dans og drama. Hentet fra <http://www.norskfagradformdd.org/>
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lane, R. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 31 (5), 649-662.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., og Halsey, A.H. (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. og Halsey, A.H. (Red.). *Education, Globalization and Social Change* (s.1-70). Oxford: Oxford University Press.
- Machin, D., og Mayr, A.,. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis*. London: SAGE.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo.
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess - en forskningssyntese. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6, s.388-407.
- Norges musikkhøgskole (2018). Veiledning til digital opptaksprøve i gehør og teori. Hentet fra <https://nmh.no/opptak/sok-bachelor/prove-musikkteori-gehor>
- Norsk fagråd for musikk, dans og drama (2016). Fremmedspråk på studieforberedende utdanningsprogram i den videregående skole. Brev til kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.norskfagradformdd.org/>

- Norsk fagråd for musikk, dans og drama (2017). PAS2 og landsdekkende eksamensoppgaver i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama. Brev til utdannings sjef/direktør i fylkene. Vedlegg til masteroppgaven.
- Odland, A. (2015, 27.februar). Musikklinje med talentsatsing. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/musikklinje-med-talentsatsing-6.54.228370.2887ac97db>
- Olesen, Esben. (2018). *Ungdom på godt og vondt. Elever og lærere i velferdsstaten*. Foredrag tilgjengelig som PowerPoint.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *The Knowledge Based Economy*. Paris.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rostvall, A. W., T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm). Hentet fra
- Sandvoll, R. og Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I: Stray, J. & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.311-318). Oslo: Cappelen Damm.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- St.meld. nr.030 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.Meld.28 (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Stray, J. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence>
- Sætre J., Ophus T., Neby, T. (2016) Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. Utdanningsforskning. *Acta Didactica*. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2876>
- Tafjord, M. (2013, 19.desember). Mer applaus i skolen. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/fagartikler/mer-applaus-i-skolen-6.54.32188.2ad247f8b9>
- Tafjord, M. (2012). *Min musikk – formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse? Om læreplan implementering i hovedområdet formidling i musikk fordypning i videregående skole*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra
- Van Leeuwen, T. (1996), The representation of social actors. I: Caldas-Coulthard, C. R., & Coulhard M. (Red.), *Texts and Practices*. London: Routledge.

Vigo IKS (2018). Tidligere gitte eksamensoppgaver. Hentet fra

<http://www.vigoiks.no/access/login?id=2165&url=/eksamen/tidligere-gitte-eksamensoppgaver>

Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati* (D. Østerberg, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.