

En inkluderende musikkpedagogikk?

Diskursanalytiske betraktninger rundt
musikkpedagogikkens forhold til
musikkundervisning med elever med spesielle
behov

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Norges Musikkhøgskole 2010

Hanne Kihlman Evang



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Forord

Det er nå snart fem år siden jeg begynte på mitt mastergradsstudium ved Norges Musikkhøgskole, og siden den gang har jeg tatt avstikkere både til Zimbabwe og fødestua. Mine fem år som heltidsstudent på oppdelt tid er nå over, og mitt partnerskap med Lånekassen er i ferd med å forandre karakter.

Arbeidet med denne masteroppgaven har en vært givende og engasjerende prosess, men det har også vært strevsomt og til tider noe ensomt for en sosial sjel som meg. Jeg er mange gode mennesker skyldig mang en takk for at jeg nå kan sette det berømte punktum i denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Ingrid Maria Hanken for meget god oppfølging, spennende samtaler og strålende faglige tilbakemeldinger. Som skippertaksmenneske har jeg satt umåtelig stor pris på den sjenerøse tilretteleggingen jeg har fått med hensyn til *mine spesielle behov*. Jeg vil også takke mine flotte foreldre for arv og miljø, og for at dere alltid stiller opp for meg. Pappa må også takkes for grundig og kyndig korrekturlesing, en oppgave han har delt med min svigermor, som også fortjener den største takk. Gode innspill, ikke minst gjennom utallige musikkklærerdiskusjoner, har jeg også fått fra min kjære Håvard. Han skal også få mye av æren for at tidskabelen har gått opp, og ikke minst er jeg han evig takknemmelig for at han hjelper meg til å fungere på mitt beste. Sist, men ikke minst vil jeg takke min lille Anniken for å ha å ha posisjonert meg som noe mye viktigere enn ”oppgaveskriveren”, og for å ha forvandlet hver en strevsom dag til en liten dansefest.

Ås, 02.05.2010

Innhold

1. Kapittel: Innledning	5
1.1. Valg av tematikk og problemformulering	5
1.2. Avklaring av sentrale begreper og prinsipper.....	7
1.2.1. Relevante lover.....	7
1.2.2. Inkludering	8
1.2.3. Tilpasset opplæring	10
1.2.4. Musikkundervisning.....	12
1.2.5. Musikkpedagog, musikk lærer	12
1.2.6. Elever med spesielle behov	13
1.2.7. Det musikkpedagogiske feltet	15
2. Kapittel: Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming	17
2.1. Et hermeneutisk utgangspunkt og en diskursorientert tilnærming	17
2.2. Diskursanalyse.....	19
2.2.1. Valg av diskursanalytisk retning	20
2.3. Michel Foucault	21
2.3.1. Makt og kunnskap	21
2.4. Norman Fairclough: Kritisk diskursanalyse	23
2.4.1. Politisk forankring.....	23
2.4.2. Faircloughs sammensatte tilnærming.....	24
2.4.3. Faircloughs diskursbegrep og min bruk av det	24
2.4.4. En tredimensjonal forståelse av diskurs.	26
2.5. Om min bruk av begrepet 'subjektsposisjon'	34
2.6. Annen musikkpedagogisk forskning med diskursanalytisk tilnærming	35
2.7. Metodisk tilnærming.....	36
2.8. Valg av litteratur	38
2.9. Oppgavens videre gang	39
3. Kapittel: Tekstanalytiske betraktninger fra <i>Musikkdidaktikk for grunnskolen</i> Odd- Magne Bøe (2005)	41
3.1. Eleven i praksisfeltet	41
3.2. Hvem skal få lov til å dirigere?	42

3.3.	Dyktige musikklærere.....	46
3.4.	Støttefunksjoner og dans	47
3.5.	Sang for alle, tilpasset opplæring	48
3.6.	Tilpasset opplæring i spill krever mye planlegging.....	52
3.7.	Dans for alle, tilpasset opplæring	54
3.8.	Komponering for alle, tilpasset opplæring	55
3.9.	Oppsummering	55
4.	Kapittel: Presentasjon av diskursive konstruksjoner fra	
	<i>Sanger, septimer og triangler: musikk i skolen</i>	
	Randi Margrethe Eidsaa og Gro A. Kamsvåg (2004)	58
4.1.	Musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov.....	61
4.2.	Musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak	68
4.3.	Musikklæreren	74
4.4.	En tredje diskurs	78
5.	Kapittel: Videre betraktninger av de to tekstene	79
5.1.	Deler de to tekstene diskurser?	79
5.1.1.	Musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov	80
5.1.2.	Musikkundervisning med tilpasninger	81
5.2.	Musikklæreren	82
5.3.	Tekstene som diskursiv praksis	83
5.3.1.	Læreboken som kunnskapsformidler	83
5.3.2.	Intertekstualitet.....	84
6.	Kapittel: Musikkpedagogikkens epistemologiske grunnlag for kunnskap om elever	
	med spesielle behov	89
6.1.	Musikkpedagogikk og musikkterapi	90
6.2.	Tilpasset opplæring og inkludering	96
6.2.1.	Tilpasset opplæring	96
6.2.2.	Inkludering	100
6.3.	Spesialpedagogiske aspekter	102
6.4.	Oppsummering	104
7.	Kapittel: Oppsummering og avsluttende refleksjoner	106

Veien videre	107
Litteratur.....	109

Figurer:

Figur 1: en mangfoldig elevgruppe	s.9
Figur 2: en ekskluderende tilnærming	s.9
Figur 3: integrering som tilnærming	s.9
Figur 4: en inkluderende tilnærming	s.9
Figur 5: tilpasset opplæring i snever forstand	s.11
Figur 6: tilpasset opplæring (min forståelse)	s.11
Figur 7: Faircloughs tredimensjonale forståelse av diskurs	s.28

1. Kapittel: Innledning

1.1. Valg av tematikk og problemformulering

Til tross for at vi liker å tenke på skole og kulturliv i Norge som inkluderende, er mitt inntrykk at vi som musikkpedagoger ikke *selv* klarer å være like inkluderende i vår undervisning. Det er svært utfordrende å finne måter å tilrettelegge undervisningen for alle enkeltelever, og særlig i en klasse med mange elever med svært ulike behov. Jeg blir likevel overrasket over hvor mange som reagerer med irritasjon og maktesløshet når de møter elever som for eksempel har vanskeligheter med å konsentrere seg, eller bruker litt lengre tid enn forventet på å mestre det som kreves. Kommentarer som ”han er jo bare interessert i å lage bråk”, eller ”man kan jo ikke ha sånne i et skolekorps” har lagret seg i minnet og ført med seg en undring over hva som gjør at musikkpedagoger kan omtale elever på den måten.

Etter at jeg for noen år siden studerte spesialpedagogikk har jeg ikke kunnet legge fra meg engasjementet for de elevene som gjerne strever mer enn andre for å mestre hverdagens (og ikke minst skolehverdagens) utfordringer. Tanken på hvordan disse barnas behov og intensjoner ofte overses eller misforstås, og hvor lett negative mønstre kan utvikle seg, gjør at det føles viktig å kunne bidra til det motsatte. Likevel valgte jeg ikke å gjøre min mastergrad innen spesialpedagogikk, men innen musikkpedagogikk. Jeg tror man som musikkpedagog kan være en viktig bidragsyter til *alle* elevenes læring, utvikling og livskvalitet, og jeg mener den kompetanse jeg har tilegnet meg gjennom mine spesialpedagogikkstudier er svært verdifull i mitt virke som musikkpedagog.

I masteroppgavearbeidet begynte jeg med et relativt praksisnært fokus der jeg ville se på utfordringer og muligheter for elever med diagnosen ADHD innen musikkundervisning. Det slo meg at det fantes lite litteratur og forskning innen norsk musikkpedagogikk med et spesialpedagogisk fokus, noe som egentlig forundret meg. Etter hvert endret fokuset mitt seg mot nettopp denne undringen. Jeg ville finne ut mer om hvilken plass spesialpedagogiske aspekter har innen det musikkpedagogiske feltet. Denne interessen ble også forsterket gjennom alle de kommentarene jeg fikk fra medstudenter om at mitt interessefelt kanskje egentlig var *musikkterapi*. Var ikke min tematikk plasserbar innen musikkpedagogikk?

Ettersom jeg *savnet* noe i den musikkpedagogiske diskursen, og ikke kjente igjen fremstillingen de få gangene jeg fant det, begynte jeg å tenke at det her kanskje var snakk om en marginalisert diskurs innen feltet. Likevel var jeg vel vitende om at min bakgrunn ga meg en litt spesiell forforståelse, og at det like gjerne kunne tenkes at det var jeg som hadde urimelige forventninger til det musikkpedagogiske feltet. Kanskje ville jeg tenkt annerledes

om musikkundervisning i forbindelse med elever med spesielle behov hvis jeg kun hadde hatt en musikkpedagogisk utdanning? Denne tanken motiverte meg til å forsøke å finne ut av hvilke muligheter for forståelse som kan sies å være tilgjengelige i det musikkpedagogiske feltet når det gjelder elever med spesielle behov og musikkpedagogisk virksomhet i forbindelse med dem.

Problemstilling for oppgaven er:

Hva slags forståelse konstrueres om musikkundervisning med elever med spesielle behov innen det musikkpedagogiske feltet i Norge?

Selv om det her dreier seg om et relativt smalt og lite utforsket område innen det musikkpedagogiske feltet, relaterer det seg til feltet som helhet, noe som gir et utall muligheter når det gjelder tilnærming og metoder. Ved at jeg har vektlagt *forståelse* har jeg innsnevret tilnærmingen til å dreie seg om kunnskapskonstruksjon. Dette gir imidlertid også et vell av muligheter, da det musikkpedagogiske feltet består av en rekke aktører som på ulike måter konstruerer sin kunnskap. Dette foregår også på mange ulike arenaer og gjennom mange ulike relasjoner, og alt fra musikkpedagogiske forelesninger til elevenes måte å snakke om seg selv på kunne være fruktbare ”veier inn” til å finne ut noe om dette. Jeg valgte å bli ved skrivebordet og å benytte tekst, i ordets mest tradisjonelle forstand, som kilde. Gjennom litteraturstudier har jeg dannet meg en forståelse av feltets historie i forbindelse med elever med spesielle behov. Dette har fungert som en ramme i undersøkelsen av det som kan kalles mine empiriske data i denne oppgaven: tekster fra to lærebøker i musikkdidaktikk. Tekstene jeg har valgt å analysere er hentet fra bøkene *Musikkdidaktikk for grunnskolen* av Odd-Magne Bøe (2005) og *Sanger, septimer og triangler - Musikk i skolen* av Randi Margrethe Eidsaa og Gro A. Kamsvåg (2004). Jeg har valgt å bruke disse tekstene som eksempler på musikkpedagogisk diskurs, for å finne ut noe om den forståelsen som konstrueres i feltet. Jeg vil også sette dette inn i en større sammenheng, med mer generelle betraktninger av feltet når det gjelder min tematikk.

Min tilnærming til dette er langt fra nøytral og jeg har tidligere fremhevet mitt engasjement for elever som av ulike årsaker ikke får til det som er forventet. Her ligger det et viktig spenningsforhold, for *hvem* som ikke får til vil selvsagt være avhengig av hva som er forventet. Jeg er opptatt av hvorvidt musikkpedagogisk praksis bidrar til eller forhindrer undertrykking og ekskludering generelt, og i denne oppgaven vil jeg forsøke å finne ut noe om dette i forbindelse med elever med spesielle behov. Even Ruud (1996, s. 91) påpekte i

1996 at mange musikkskoleledere og musikkpedagoger mente det var bortkastet bruk av ressurser å undervise mennesker med funksjonshemninger. Brynjulf Stige (1995, s. 16) fremhever at det også i grunnskolens musikkundervisning er en ekskluderende praksis, da tapsopplevelser og passivitet er vanlig blant elever med spesielle behov. En slik praksis mener jeg er svært problematisk, og jeg ønsker å finne ut av om vilkårene for elever med spesielle behov i musikkundervisning kan sies å ha forandret seg siden 1995/96.

1.2. Avklaring av sentrale begreper og prinsipper

Jeg vil i denne delen redegjøre for min forståelse av det jeg ser som sentrale begreper for oppgaven, men også for prinsipper og lovverk fra utdanningspolitisk hold som jeg mener det er relevant å ha kjennskap til i lesing av denne oppgaven. Med tanke på min diskursanalytiske tilnærming i denne oppgaven kan det virke noe selvmotsigende å definere begreper. Dette er imidlertid ikke ment som en "fasit", men som en måte å tydeliggjøre mitt standpunkt. Dette vil gjøre lesingen av min tolkning i analysedelen mer gjennomiktig, da mitt utgangspunkt uansett aldri kan være nøytralt. Deler av oppgaven er heller ikke direkte diskursanalytisk, og min begrepsbruk der vil altså være basert på følgende avklaringer.

1.2.1. Relevante lover

Opplæringsloven gjelder grunnskolen og den videregående opplæring og her heter det bl.a. at:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. (*Opplæringsloven*, 1998, §1-3)

I Norge har alle barn rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring, samt rett til treårig videregående opplæring. Dette gjelder også barn og unge med funksjonsnedsettelse, og siden nedbygging av spesialskoler startet i 1975, og Ansvarsreformen ble innført i 1991, har man tilstrebet at alle skal gå på sin lokale skole fremfor på regionale spesialskoler. Det er også i opplæringsloven at retten til spesialundervisning slås fast:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. (*Opplæringsloven*, 1998, §5-1)

Jeg kommer tilbake til spesialundervisning i forbindelse med 'tilpasset opplæring'.

I 2009 trådte *diskriminerings- og tilgjengelighetsloven* i kraft, noe som, slik jeg ser det, har konsekvenser for all musikkpedagogisk virksomhet. Formålet med loven er

å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til

nedbygging av samfunnsskape funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, 2008, §1).

Loven gjelder på alle samfunnsområder (§2) og innebærer plikt til så vel generell tilrettelegging, såkalt universell utforming (§9), som individuell tilrettelegging (§12). I undervisningssammenheng blir dette nært knyttet til krav om inkludering og tilpasset opplæring.

1.2.2. Inkludering

Begrepet 'inkludering' ble innført allerede i forbindelse med at Norge underskrev UNESCOs deklarasjon om inkludering i opplæringen i 1994. Bachmann og Haug (2006, s. 71) påpeker imidlertid at begrepet fortsatt er lite utbredt i praksisfeltet. 'Inkludering' er nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, noe Bachmann og Haug forklarer med at 'tilpasset opplæring' gjerne blir plassert som "et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole tilrettlagt for mangfoldet" (ibid. s.25). I læreplanverket for grunnskolen finner vi det brukt i formuleringer som "inkluderende sosialt fellesskap", "inkluderende læringsmiljø" (Læringsplakaten s.3-5), og "en inkluderende skole" (fagplan for musikk). Det ser ut til å være bred enighet om at dette er et viktig prinsipp, men min erfaring er likevel at bruken av begrepet er svært variert. Ofte benyttes det synonymt med 'integrering', noe jeg mener det er viktig å unngå¹. Den endringen av skolen som avskaffelsen av spesialskoler og Ansvarsreformen førte med seg, krevde andre begrep og tilnæringsmåter:

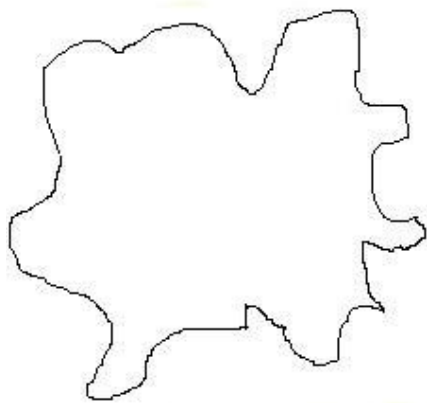
Integreringsbegrepet ble etter hvert misvisende ved at det forutsatte at skolen i utgangspunktet var for noen elever, mens andre som stod utenfor, skulle kunne innlemmes i denne skolen. Inkludering ble introdusert i 1990-årene som en reaksjon mot det tidligere integreringsbegrepet. Med inkludering ønsket en å få poengtert at skolen skulle utformes slik at den kunne romme alle elever, også elever med spesielle behov (Dalen, 2006, s. 6).

Når det gjelder elever med spesielle behov kan man altså si at 'integrering' ikke lenger er dekkende for det grunnlaget fellesskolen bygger på, der ingen i utgangspunktet skal defineres som utenfor. 'Inkludering' blir slik et begrep som dreier seg om et mer overordnet prinsipp enn en strategi. Dette henger sammen med prinsipper som mangfold og likeverd, som gjerne nevnes i forbindelse med inkludering. Mangfold og ulikhet ses som en selvfølge og en

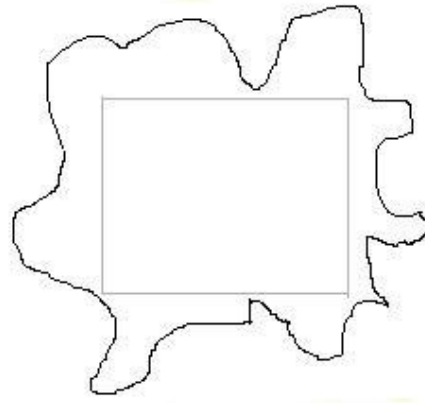
¹ Riktignok finnes det definisjoner av integrering som kan sies å være svært like inkludering, som for eksempel 'antiassimilerende integrering' og 'inkluderende integrering' (se Morken, 2006). Den mest utbredte forståelsen av 'integrering', der noen som i utgangspunktet er definert som utenfor fellesskapet, skal *integreres*, ser jeg som uforenelig med min forståelse av 'inkludering'.

berikelse for fellesskapet. Skolen, samfunnet, kulturkolen, læringsmiljøet osv. er *inkluderende* i den grad ingen ekskluderes. Inkludering blir dermed også både en prosess og et mål. Ivar Morken påpeker et aspekt ved inkludering som blir viktig i forbindelse med musikk lærerens rolle. Han sier at: ”I en inkluderende skole er det heller ikke slik at ansvaret for enkeltelever er et spørsmål om profesjon. Inkludering skal være ei oppgave for alle som jobber i skolesamfunnet” (Morken, 2006, s. 130).

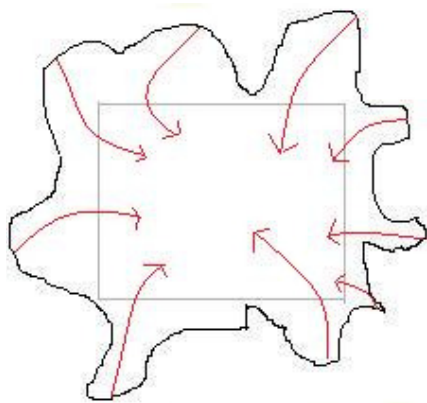
I arbeidet med min forståelse og forklaring av begrepene ’inkludering’ og ’integrering’, har jeg laget en grafisk modell for å klargjøre forskjellene slik jeg ser det. Figur 1 illustrerer den heterogene, mangfoldige elevgruppa. I figur 2 illustrerer den grå firkanten en tilnærming som ikke tar hensyn til mangfoldet, og hvor elever altså ekskluderes. Figur 3 illustrerer en tilnærming i tråd med integreringsprinsippet, der man forsøker å få elevene som er annerledes inn i allerede eksisterende rammer. I figur 4. illustrerer den grønne firkanten en tilnærming i tråd med inkluderingsprinsippet; en tilnærming der man tar høyde for og forutsetter mangfoldet.



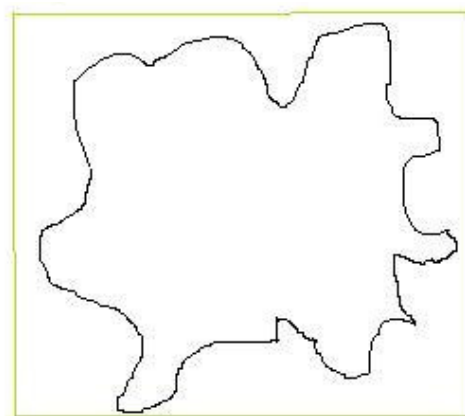
Figur 1: en mangfoldig elevgruppe



Figur 2: en ekskluderende tilnærming



Figur 3: integrering som tilnærming



Figur 4: en inkluderende tilnærming

1.2.3. Tilpasset opplæring

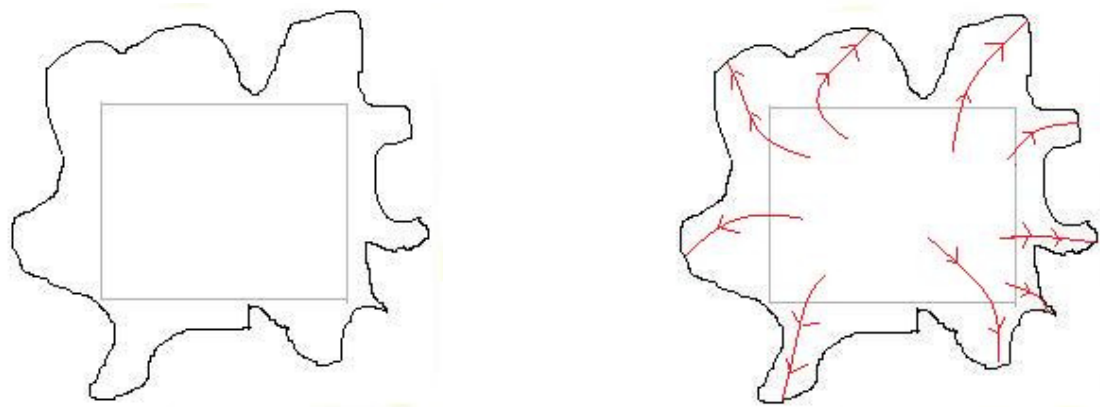
Som vi har sett er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp i opplæringsloven. Det fremheves at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som gjelder hele elevgruppen, fra de svakeste til de sterkeste. Dette er et generelt prinsipp som sier noe om hver enkelt elevs rettigheter, så vel som om skolens, kulturskolens og den enkelte lærers plikt. Begrepet er også sentralt i læreplanverket for grunnskolen (L06) og i Rammeplan for kulturskolen (2003). I rammeplanen kan vi lese at

Alle elever skal få ei kulturskoleopplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har. (...) kulturskolen gir tilpasset undervisning til alle interesserte som ønsker tilbud ut over den undervisning de kan få i skoleverket for øvrig (s.19).

I læreplanverket finner vi begrepet i *den generelle delen*, i *fagplanen for musikk* og i ”bindeleddet” *prinsipper for opplæringen*. Bachmann og Haug (2006) skriver i en forskningsrapport om tilpasset opplæring, at vi kan skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring:

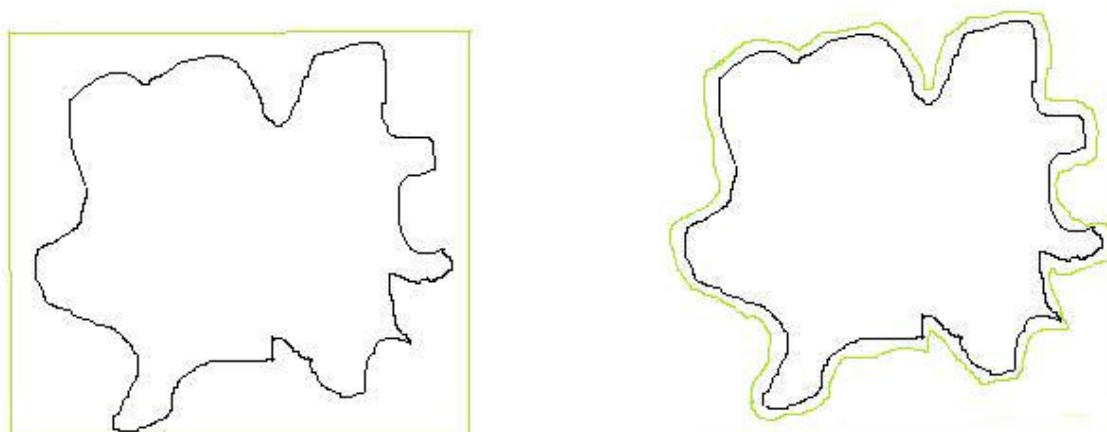
Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. (...) Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Haug, 2004a) (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

I læreplanverket mener jeg vi finner flere eksempler på begge disse bruksmåtene. Dette kan sies å være problematisk da de to forståelsesmåtene kan betraktes som delvis motstridende. Dette kan imidlertid også sies om læreplanverket som helhet, uten at jeg skal gå videre inn på det her. I denne sammenheng er det *bruken* av begrepet blant feltets aktører jeg skal konsentrere meg om, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6. I min forståelse av begrepet forsøker jeg å ta med meg noe fra begge de to forståelsesmåtene. Dette henger bl.a. sammen med at jeg anser min forståelse av ’inkludering’ å være såpass lik den vide forståelsen av ’tilpasset opplæring’. For å bruke mine grafiske modeller igjen, kan vi si at en utelukkende smal forståelse av begrepet kan illustreres med et utgangspunkt som ligner figur 2, men hvor man organiserer opplæringen i forbindelse med de ulike behov som melder seg:



Figur 5: tilpasset opplæring i snever forstand

Min forståelse tenker jeg meg derimot med utgangspunkt i en inkluderende tilnærming, der en så tilpasser undervisningen til den sammensatte gruppen:



Figur 6: tilpasset opplæring (min forståelse)

En slik forståelse mener jeg å finne støtte for bl.a. i Stortingsmelding 16, 2006-2007 ...og ingen sto igjen:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007)

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Når det gjelder forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, er det vanskeligere å gi en bestemt fremstilling av min forståelse, da dette ikke kan sies å være et konstant forhold. For hva er det som gjør at en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen? Er det forhold ved eleven eller ved undervisningen? Tilpasset opplæring skal inngå i all undervisning, og en kan dermed se det slik at spesialundervisning må til fordi undervisningen ikke er *tilpasset nok*. Bachmann og Haug (2006) viser til hvordan

Kvalitetsutvalget i forbindelse med utarbeiding av Kunnskapsløftet foreslo å ta bort den juridiske retten til spesialundervisning, og heller styrke tilpasset opplæring. Forslaget fikk ikke støtte, men det ble vedtatt at den tilpassede opplæringen burde styrkes. Utvalget hadde påpekt at det i enkelte kommuner var et unormalt stort omfang av spesialundervisning, noe som ble sett som en indikator på for dårlig tilrettelagt opplæring generelt (Bachmann & Haug, 2006, s. 65). Dette forklares ut fra det Skaalvik kaller komplimentaritetsteorien:

Den handler om at kvaliteten på den vanlige opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisning. Når kvaliteten på opplæringen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige opplæringen er dårlig”(Skaalvik, her henvist til i Bachmann & Haug, 2006, s. 68).

I musikkundervisningen, som i all undervisning, blir det altså viktig å tilrettelegge slik at det oppstår færrest mulig spesielle behov for individuell tilrettelegging utover det som tilbys hele gruppen. Det vil alltid også være begrenset hvor mye ressurser som kan benyttes til spesielle tiltak, og det er ikke vanskelig å tenke seg at musikkfaget ikke nødvendigvis er prioritert i så måte. Men kanskje vi nettopp i musikkopplæring har større mulighet til å være fleksible når det gjelder hva slags innhold og aktiviteter vi legger opp til, enn det man har i en del andre fag? Jeg tror også det er knyttet visse forventninger til musikkfaget i så måte, noe jeg bl.a. baserer på min tolkning på av dette utsagnet fra L06 *Læreplan for musikk*: ”Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole.”² (s.119)

1.2.4. Musikkundervisning

Med ’musikkundervisning’ mener jeg formell musikkundervisning innen grunnskole, kulturskole og det frivillige musikkliv, knyttet til musikkpedagogiske mål. I begrepet legger jeg også den læring som foregår i musikkundervisningen.

1.2.5. Musikkpedagog, musikk lærer

Med ’musikkpedagog’ mener jeg her personer som har høyere musikkpedagogisk utdanning. Med ’musikk lærer’, mener jeg i denne oppgaven *musikkpedagoger* som jobber som musikk- og/eller instrumentallærere i grunnskole, kulturskole og det frivillige kulturliv. Svært mange av de som underviser i musikk (spesielt i grunnskolen) har ikke denne formelle musikkpedagogiske kompetansen. Dette perspektivet blir imidlertid ikke tatt med her, da jeg har valgt å fokusere på det musikkpedagoger slik de bl.a. ”formes” gjennom høyere musikkpedagogisk utdanning.

² Se for øvrig også Monica Lindgrens (2006) doktorgradsavhandling, der hun bl.a. trekker frem diskurser om estetisk virksomhet i skolen som kompensasjon og forsterkning.

1.2.6. Elever med spesielle behov

Jeg synes det er svært utfordrende å skulle definere en gruppe elever som 'elever med spesielle behov'. Alle mennesker har ulike behov og vi kan alle tenkes å ha *spesielle* behov i ulike sammenhenger. 'Elever med spesielle behov' må derfor ses som en historisk og sosialt konstruert kategori som innen et kontinuum av ulike evner, interesser, fysisk disposisjon osv. definerer noe som *mer* spesielt enn annet. Dette er kun mulig i relasjon til andre og i sammenheng med kontekst, selv om dette ikke alltid kommer like tydelig frem. Begrepet er imidlertid sentralt innen norsk skole- og utdanningsvirksomhet, og snarere enn å avvise det mener jeg det er viktig å tydeliggjøre hva man legger i det.

Min forståelse av begrepet 'elever med spesielle behov', baserer jeg hovedsakelig på det som innen spesialpedagogikken kalles en *relasjonell forståelsesmåte*³. Dette dreier seg om å se elevens behov i sammenheng med kontekstuelle forhold, noe som vil si at aspekter som lærerens undervisning, relasjonen mellom elev og lærer, klassemiljø m.m. er avgjørende for å forstå hvilke behov en elev har i den aktuelle situasjonen, men også for å forstå og tolke elevens atferd. En annen tilnærming klinger imidlertid også med: en *individuell forståelsesmåte*. Her forstås elevens behov ut fra det en forstår som særtrekk ved eleven, i form av mangler, sykdom, skade og lignende. Denne tilnærmingen er sterkt knyttet til en medisinsk diskurs, og er en viktig del av spesialpedagogikken. Ikke minst historisk sett, ligger noe av disiplinens grunnlag i en slik forståelse, og vanskekategorier og diagnoser er sentrale innen spesialpedagogisk begrepsbruk (Morken, 2006, s. 44). Likevel er denne forståelsen problematisk og gjenstand for mye debatt. En slik tilnærming kan være nyttig i utarbeiding av spesialpedagogiske tiltak, men er ikke i seg selv tilstrekkelig for å forklare hvorfor en elev kan sies å ha spesielle behov for eksempel i *musikkundervisningen*. I mange sammenhenger kan en vektlegging av denne forståelsen være svært lite formålstjenlig med tanke på elevens utvikling og selvforståelse. Ifølge Terje Overland (2007), vil det å forstå problematferd *utelukkende* fra et slikt perspektiv være noe som bryter med skolens humanistiske verdier.

Noe av det som kan sies å kjennetegne en spesialpedagogisk kompetanse, så vel som spesialpedagogikkens selvforståelse, er på en reflektert måte hele tiden å forholde seg til en rekke spenningsforhold knyttet til normalitet og avvik. Ivar Morken (2006, s.10) påpeker at begreper som 'normalitet', 'avvik' og 'funksjonshemming' ideelt sett ikke hører hjemme i et inkluderende samfunn, noe som også gir en viss miskreditt til slike begreper i dag. Han

³ Se for øvrig Tangen (2008) for en fremstilling av de ulike forståelsesmåtene for spesialundervisning

forfekter imidlertid nødvendigheten av slike avvik for bl.a. basert på spesialpedagogikkens kritiske funksjon i samfunnet.

Relativt uavhengig av taleformer og begrepsbruk er oppfatninger av normalitet og avvik en uuttalt forutsetning i en rekke faglige, samfunnsmessige og hverdagslige sammenhenger. Ved å anvende selv begrepene kan vi forhåpentligvis bidra til å få slike uuttalte forutsetninger fram i lyset: Den beste måten å overvinne troll på er å få dem ut i sola! (ibid. s.11)

Jeg har altså valgt å benytte et begrep som tross alt kan sies å feste en merkelapp ved *noen* elever. Med dette blir det viktig å være bevisst sin egen måte å benytte begrepet på i forbindelse med et av spesialpedagogikkens sentrale spenningsforhold: synliggjøring versus stigmatisering. For selv om jeg mener det er viktig å tilstrebe en undervisning som er så godt tilpasset en heterogen elevgruppe at risikoen for spesielle behov minimeres, mener jeg også at synliggjøring og bevisstgjøring rund spesielle behov er viktig. Som det står i Stortingsmelding 30, 2003-2004, *Kultur for læring*: ”Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. (...) Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). I vektleggingen av at alle elever er likeverdige, blir det likevel også viktig å fokusere på enhver elevs *generelle* behov og ressurser, og ikke bare det spesielle.

I problemstillingen skriver jeg ” musikkundervisning med elever med spesielle behov”. Dette kan tolkes på flere måter. Det mest åpenbare er kanskje at det dreier seg om ’elever med spesielle behov’, som beskrevet ovenfor. Det dreier seg da om elever som har vanskeligheter på et eller flere områder utenfor musikkundervisningen, og der lignende vanskeligheter også kan melde seg i musikkundervisningen. Dette betyr ikke nødvendigvis at en elev med spesielle behov i forbindelse med andre fag vil ha spesielle behov i musikk.

En annen tolkning, som jeg også ønsker å ha med, er: elever med *spesielle behov i musikkundervisningen*. Jeg tenker da på elever som *kun* har spesielle behov i musikkundervisningen. Dette ville med spesialpedagogikkens begrepsapparat kunne kalles ”spesifikke læreversker i musikk” eller ”spesifikke musikkversker”, der uttrykket ”spesifikke” viser til at eleven for øvrig har ”normalt” funksjonsnivå. Noen elever har for eksempel problemer med å reprodusere en gitt tonehøyde med stemmen, andre vil kunne ha problemer med å forholde seg til puls i musikken. Dette betyr ikke at de ikke har muligheter til å utvikle seg innen musikk, men at vi må være spesielt oppmerksom på deres behov og ressurser, og tilpasse undervisningen i forhold til dette. Det er her snakk om spesielle behov

som *kun* musikkpedagogen (eventuelt musikkterapeuten) kan ta tak i, og jeg er forundret over hvor lite fokus det er på dette innen musikkpedagogisk grunnutdanning.⁴

En viktig presisering er at jeg med 'spesielle behov' i denne oppgaven ikke inkluderer elever som har behov for ekstra utfordringer, altså elever som klarer seg *bedre* enn de fleste. Disse har også spesielle behov som må ivaretas for at undervisningen skal bli givende og meningsfull for dem. Dette er et interessant tema, og ikke minst er det viktig å forske på hvordan man kan tilrettelegge for at disse elevene og de elevene med spesielle behov i den betydningen jeg tenker på, skal fungere sammen.

1.2.7. Det musikkpedagogiske feltet

Jeg har også valgt å begrense meg til norske forhold, selv om jeg også vil benytte meg av litteratur fra andre land for å belyse dette. Feltbegrepet er vidt, og favner om en rekke aktører, relasjoner, aktiviteter m.m. Med begrepet 'det musikkpedagogiske feltet' tar jeg utgangspunkt i Pierre Bourdieus bruk av feltbegrepet⁵. 'Felt' beskrives slik av Kjetil Jakobsen i forordet til den norske utgaven av Bourdieus *Distinksjonen*:

"Feltet er et autonomt mikrokosmos på innsiden av et sosialt makrokosmos. Det er et sett relasjoner; gjensidig definerte posisjoner som holdes sammen av en *illusio*, en tro på de verdiene som definerer feltet og gir mening til de aktivitetene som foregår her" (Jakobsen, 2002, s. xiii).

Ethvert felt er autonomt og har også sin egen logikk. Bourdieu (1993, s. 83) forklarer 'illusio' som avledet av det latinske *ludus* som betyr spill, og han sammenligner feltet med et spill⁶:

Spelarane er fanga av spelet (...), dei tilskriv spelet, og innsatsane, ei tru (*doxa*), ei erkjenning som det ikkje blir reist tvil ved (...) og denne hemmelege overeinskomsten ligg til grunn for konkurransen dei imellom og for konfliktane dei imellom (loc.cit).

Kapitalformer sammenligner han i denne analogien med kort. Kortenes relative verdi forandres med spillets gang, noen kort kan være verdiløse i andre spill, noen kort er trumfkort osv. Med tanke på spesialpedagogisk kompetanse som en kapitalform innen det musikkpedagogiske feltet, vil det være interessant å se hva slags verdi denne kan sies å

⁴ Et gledelig tilskudd i så måte er "bevegelsen" med Alle kan synge-korene som har hatt stor suksess. Her viser man at med riktig tilrettelegging kan man imøtekomme dette "spesielle behovet" og bidra til sanglig og musikalsk utvikling. Desto mer gledelig ville det dog være hvis denne virksomheten ble overflødig fordi man i musikkopplæringen i grunnskolen kunne ta tak i problemet på et tidlig tidspunkt. Her mener jeg det ligger en viktig forsknings- og utdanningsoppgave i tiden fremover.

⁵ Rettere sagt bruker jeg min forståelse av Bourdieus feltbegrep slik den har formet seg gjennom å møte Bourdieus teorier i forelesninger, sekundærlitteratur (som Varkøy (2003), Broady og Palme (1989), Krüger (1994) og Jakobsen (2002)), tidsskrifter og i Bourdieus egne verk *Distinksjonen* (2002) og *Den kritisk ettertanke* (1993).

⁶ Selv om han presiserer at det ikke er snakk om eksplisitte og kodifiserte regler (loc. cit.)

tillegges i feltet. Er det et slags jokerkort? - Et kort som av og til er med, men som i de fleste tilfeller tas ut av bunken? Bourdieu fremhever at ”spillets regler” kan omformes, for eksempel ved å arbeide for å styrke og svekke ulike former for kapital (ibid, s.85).

I forlengelsen av spillanalogien mener jeg det også er snakk om noe som står på spill. I et felt vil aktører tildeles ulik status og definisjonsmakt, og det vil være ulike former for kapital som er gyldig eller verdsatt. Posisjoner og kapitalformer, så vel som feltets grenser, er noe det stadig strides om innad i feltet. På mange måter kan min masteroppgave sies å være en prosess der jeg forsøker å identifisere eller kategorisere spesialpedagogisk kunnskap som en kapitalform, for så å forhandle om dennes verdi. Dette gjør at jeg samtidig forhandler om min posisjon i feltet; jeg har spillerens konkurranseinstinkt, og går inn i (og forhandler om at dette skal være) et av feltets mange maktkamper.

Selv om feltet kan sies å favne om mange aktører, med ulike posisjoner og forhandlingsmuligheter, er det i denne oppgaven de autoritative aktørene og posisjonene i feltet jeg først og fremst konsentrerer meg om.

2. Kapittel: Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming

2.1. Et hermeneutisk utgangspunkt og en diskursorientert tilnærming

I mitt masteroppgavearbeid har jeg tatt utgangspunkt i nedskreven tekst, og tilnærmet meg denne gjennom litteraturstudier, dokumentanalyse og kritisk diskursanalyse. På et overordnet nivå ser jeg min tilnærming og min måte å forholde meg til tekst på som fundert i en hermeneutisk tilnærming. Jeg velger å si noe om mitt hermeneutiske utgangspunkt her, spesielt da deler av min tilnærming ikke kan sies å være direkte diskursanalytisk, og fordi jeg også ser diskursanalyse som en del av hermeneutikken. Forståelse og tolkning ses gjerne som hermeneutikkens grunnbegreper, og Per Johan Ödman definerer hermeneutikk som

tolkningens och förståelsens teori og praktik i olika mänskliga sammanhang (religiösa såväl som sekulariserande, vetenskapliga såväl som vardagsliga) (Ödman, 1995, s. 57).

Hermeneutikken utgjør for meg en måte å tenke på som jeg identifiserer meg med og som gir meg gode tankerredskaper både for litteraturstudier og for en diskursanalytisk tilnærming. Ifølge en eksistensiell hermeneutikk kan ikke hermeneutikken reduseres til en *metode* om hvordan forstå. Det dreier seg snarere, ifølge Heidegger, om hva det vil si å være menneske:

[for Heidegger er] forståelse (...) ikke noe vi kan ha eller disponere som fristilte subjekter, men noe vi er gjennom vår eksistensiell engasjerte måte å være i verden på (Lægreid & Skorgen, 2001, s. 16).

I forskningsøyemed handler det dermed mye om å *bevisstgjøre seg* de prosessene som foregår når vi *forstår og fortolker*.

Min forskningsprosess har fortonet seg i tråd med den hermeneutiske spiral, ved at jeg stadig vender tilbake til de samme problemstillingene, men med en stadig utdypet forståelse. Dette kan settes i sammenheng med prinsippene del-helhet og forståelse-forforståelse. I og med at jeg blant annet benytter meg av detaljerte tekstanalyser, blir hermeneutikkens del-helhetsforståelse svært viktig:

Ett huvudtema för hermenutiken har ända från början varit att *meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten*. (...) Omvänt består ju helheten av delar, kan därför endast förstås ur dessa (Alvesson & Skjöldberg, 1994, s. 115).

Samtidig blir del-helhetsforståelsen også viktig i forbindelse med å se de tekster jeg analyserer som deler av en helhetsforståelse om hvordan noe fremstår. Min egen forståelse av hvordan ”virkeligheten” kan tenkes å være, utvikles stadig i en helhetsforståelse preget av

mange tekster og egne tolkninger som deler. Dette leder over i et annet av hermeneutikkens hovedtema: forståelse-forforståelse. Konseptet om forforståelse ble introdusert av Heidegger og brøt med en tro på at en kunne helt og holdent sette seg inn i en annens ”horisont” for slik å forstå ut fra dette. Som menneske kan en aldri fri seg helt fra sin egen horisont:

För den existensiella hermeneutiken är varje individ redan från början (”alltid redan”) präglad av sitt meningsfält, intensjonalt i tid och rum. Dette betyder att han/hon aldrig är fri från förföreställningar, ärvda från det förflutna, förutfattade meningar. Ingen utgår från tabula rasa, således inte heller den som försöker förstå (Alvesson & Skjöldberg, 1994, ss. 135-136).

Vi har altså ”alltid allerede” en forståelse, en forforståelse, og denne er på samme tid en forutsetning og et hinder for å forstå verden rundt oss. Denne tilnærmingen er også viktig i presiseringen av at jeg ved å bruke diskursanalyse ikke mener å komme frem til en objektiv ”sannhet”, men til min subjektive tolkning. Jeg er svært klar over min egen forforståelse, og om at jeg selv ikke er ideologifri. Jeg ønsker å forholde meg kritisk til tekstene, men vet samtidig at min forforståelse hele tiden preger både utvalget av tekstene, utvalget *i* tekstene, hvordan de fremstilles osv., og at det hele tiden er snakk om min tolkning. Ödman definerer ’tolkning’ som ”den akt varigjennom jag inför mig själv och andra – lägger ut – min förståelse” (Ödman, 1995, s. 57). Et annet viktig poeng hos Ödman er å være seg bevisst nødvendigheten av å argumentere for sine tolkninger. Han skriver:

Det är genom argumentation och analys i språkets form vi kommer fram till våra tolkningar. Hermeneutikk är en argumentativ disciplin. Vi visar hur vi har tänkt och ger därmed läsaren möjlighet att ta ställning till våra tolkningars värde (Ödman, 1995, s. 62).

Gjennom kritisk diskursanalyse mener jeg å ha funnet en tilnærming som hjalp meg å forstå og legge frem mine egne tolkninger i tilknytning til det emnet og den litteratur jeg hadde valgt. Med den kritiske diskursanalysen fikk jeg også satt ord på hva det var som gjorde at jeg ”strittet imot” i lesingen av visse tekster. De tekstene jeg har valgt ut til tekstanalyse, skulle i utgangspunktet være kilder til min utvidede forståelse av feltet, men noe skurret. Ifølge Norman Faircloughs tankegang, er dette å forstå som et tilfelle av ’contradictory interpellation’⁷ - jeg ville ikke godta den måten ”jeg” som musikk lærer ble forventet og oppfordret til å tenke, handle og snakke ifølge disse tekstene. Et slikt misforhold er ifølge Fairclough ikke uvanlig når man, som meg, lar seg påvirke fra ulike kanter, av ulike felt, og fører ofte med seg et ønske om å problematisere de konvensjonene som kan sies å styre det feltet man hører mest hjemme i (Fairclough, 1992/2007, s. 90).

⁷ Se s.32 om interpellasjon, og se Fairclough (1993/2007) s. 90.

Jeg gir relativt stor plass til fremstillingen av den teoretiske rammen jeg har benyttet innen diskursanalyse. Dette fordi en slik fremstilling vil tydeliggjøre hvordan jeg tenker i min analyse, og dermed også gi leseren mulighet til å trekke slutninger som ikke nødvendigvis sies eksplisitt. Jeg benytter ikke nødvendigvis alltid de spesifikke begrepene jeg nå skal gjennomgå, men den teori og metode jeg presenterer har formet min måte å lese tekst på og har styrt mitt blikk.

2.2. Diskursanalyse

De to teoretikere som i størst grad har fanget min interesse og ført til at jeg mener det er hensiktsmessig med en diskursanalytisk tilnærming i min oppgave, er Norman Fairclough og Michel Foucault. Når det gjelder bruk av diskursanalyse i forbindelse med musikkpedagogisk forskning, har jeg hentet mye inspirasjon fra Thorolf Krüger (1994), Øivind Varkøy (2001), Monika Nerland (2004), og Monica Lindgren (2006), noe som nok også preger min måte å tenke på. I min gryende forståelse av diskurs og diskursanalyse utgjør disse tekstene viktige holdepunkter som jeg kommer tilbake til i en stadig økende og mer internalisert helhetsforståelse.

For utformingen av mitt forskningsprosjekt ble Thorolf Krügers (1994) artikkel *Musikklærerutdanningen som sosialt felt* spesielt relevant. Krüger fremhever her viktigheten av å studere sosiale og diskursive praksiser i musikkklærerutdanningen for å forstå kunnskapsinnholdet i faget og hva som påvirker det. Han problematiserer hvordan

diskurser og sosiale praksiser i musikkklærerutdanningen utvikler standarder og regler som igjen er med på å sette grenser for hva slags kunnskap som kan utvikles i utdanningen, og for hva slags læreridentitet studenten kan 'tre inn' i eller utforme (Krüger 1994, 179).

Han trekker frem forskning, myter og rituell atferd, og verbalspråklig praksis som de grunnleggende formene for sosial praksis i utdanningen (Krüger, 1994, s. 191). Han påpeker at disse er sterkt sammenvevd, og at de alle kan "antas å ha en generell effekt på ulike arenaer" (loc. cit). Musikkpedagogisk litteratur karakteriseres først og fremst som en del av den verbalspråklige praksis, selv om den også kan sies å være preget av (og prege) feltets forskning, og ritualer. Om verbalspråklig praksis i utdanningen skriver Krüger bl.a:

Våre intensjoner og våre grunnleggende estetiske og pedagogiske ideer blir regulert, avgrenset og formulert ved hjelp av de begreper, termer og begrepskategorier vi har til rådighet, og gjennom det kognitive mønsteret som ordner vår tenkning og artikulasjon. (ibid. s.196)

Det å analysere eksempler på den verbalspråklige praksisen i det musikkpedagogiske feltet må ut fra dette kunne sies å kunne gi en innsikt i, eller i alle fall en antydning om, grunnleggende ideer i feltet. Et slikt metafokus betyr likevel ikke at jeg har gitt slipp på den opprinnelige intensjonen om å finne ut noe om musikkundervisningens vilkår når det gjelder elever med spesielle behov. Hos Krüger finner jeg støtte for denne doble interessen:

Musikkpedagogikkens (...) territorium og hovedspørsmål formuleres og avgrenses verbalspråklig. Slike vitenskapelige og filosofiske diskurser er også med på å legge bestemte føringer på våre oppfatninger av individet og dets muligheter, og i neste omgang, gjennom vår pedagogiske virksomhet, å regulere menneskenes oppfatning av seg selv, sine muligheter, personlige ønsker og muligheter for livsutfoldelse. Slik sett kan det være en nær forbindelse mellom vitenskapelig diskurs om individet og makt (loc. cit.).

I stedet for å skrive om kunnskap om musikkundervisning med elever med spesielle behov som jeg fant *utenfor* den musikkpedagogiske diskursen, ble mitt fokus å se nærmere på *hvordan* man i musikkpedagogisk litteratur behandler temaer knyttet til musikkundervisning med elever med spesielle behov. Et utgangspunkt i så måte var å se på ord og begreper som på en eller annen måte dreier seg om elever med spesielle behov for så å se hvilken behandling de fikk. For som Øivind Varkøy påpeker:

Ord eller setninger tilhører ikke i seg selv bestemte diskurser, og meningen med det man sier avhenger derfor av den sammenheng tingene eksisterer i, den diskursive konteksten. Det er med andre ord et tosidig forhold mellom mening og diskurs. Diskurser "dukker opp" i det man skriver eller sier, og de tingene man sier eller skriver får i sin tur først mening gjennom den diskursive konteksten. Dette sier noe om at diskurser er sosialt konstruerte, at de konstruerer fenomener for oss, og at forskjellige diskurser kan konstruere samme fenomen på forskjellig vis (Varkøy, 2001, s. 32).

2.2.1. Valg av diskursanalytisk retning

Det har i de seneste tiår utviklet seg flere teorier og tilganger når det gjelder diskursanalyse⁸. Jeg baserer meg i denne oppgaven hovedsakelig på *kritisk diskursanalyse*, og det i Norman Faircloughs versjon. Likevel følger jeg på ingen måte denne til punkt og prikke. Fairclough ideologikritiske perspektiv blir noe voldsomt for mitt bruk. Jeg er ikke ute etter å avsløre en skjult agenda eller maktbruk, der noen bevisst (om enn ikke eksplisitt) undertrykker andre. Likevel ønsker jeg å se på hvordan tekst kan være bærer av undertrykkende mekanismer, eller kanskje snarere reproduserende mekanismer som bærer i seg historisk og sosialt konstruerte undertrykkende tendenser. Faircloughs tilnærming og begrepsapparat lar seg godt tilpasse

⁸ Se Jørgensen & Philips, 2006

dette, etter min mening, og vil også få hovedfokus i dette kapittelet. Jeg skal imidlertid først redegjøre for mitt forhold til noen grunnbegreper og tanker hentet fra Michel Foucault. Han ses av mange som ”diskursanalysens far”, og ikke minst nevner Fairclough også Foucaults teori som et vesentlig bidrag i sin tilnærming (Fairclough, 1992/2007, s. 37).

2.3. Michel Foucault

Jeg er inspirert av Michel Foucaults tanker blant annet når det gjelder synet på ideologi og makt, noe jeg mener må presiseres i det jeg i stor grad benytter Fairclough som utgangspunkt. Jeg anser Faircloughs ideologibegrep som noe problematisk da han ser ut for å knytte det utelukkende til negativ maktbruk og mener diskurser kan være mer eller mindre ideologiske (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 86) Jeg er ikke ute etter å avsløre en spesiell ideologi, ei heller tror jeg at jeg selv er ideologifri. Jeg har en interesse av å se hvilke ideologiske tendenser som, kanskje til og med uten hensikt, trer frem i noe av det som er med på å forme musikkpedagogers forståelse. Derfor velger jeg heller å benytte Foucaults ideologibegrep i min tilnærming. Alvesson og Sköldberg skriver om dette:

Foucaults projekt går inte ut på att separera sanning (vetenskap, kunskap) från ideologi (som då – lite grovt närmast likställs med fördomar, vrånguppfattningar) utan på att avslöja de mekanismer genom vilka ”sanningens politik” konstitueras i en makt-kunskapsrelation. Kunskap ligger till grund för maktutövande medan maktutövande också producerar kunskap. (Alvesson & Sköldberg, 1994, ss. 305-306)

Slik jeg forstår dette er det verken mulig eller ønskelig å etablere hva som *egentlig* er sant, eller at noe kan være sant uten å være preget av ideologi⁹. Både ideologi og sannhetskonstruksjoner er innleiret i enhver diskurs uten at dette utelukkende handler om negative, undertrykkende krefter.

2.3.1. Makt og kunnskap

Når det gjelder makt-begrepet, så anses dette av Foucault ikke som en konkret størrelse, eller som noe noen *har*.

Möjligen kan man sammanfatta Foucaults idé om makten som att denna uppfattas som en central aspekt av relationer i vilka subjektivet, såsom komplex, motsägelsfull och skiftande självuppfattning, omvandlas eller reproduceras genom sociala praktiker, vilka uttrycker makt (Knights och Willmott 1989:541). Medan man konventionellt tänker sig att subjekten – aktörerna – ligger bakom sociala praktiker

⁹ Når det likevel i oppgaven kan synes som jeg mener å vite hva som egentlig er sant, eller hvordan virkeligheten egentlig bør være, er det altså mitt ideologiske ståsted som skinner igjennom, og preger måten jeg formulerer meg på.

(utbredde handlingssatt) utgår Foucault att det förhåller sig tvärtom. I hans analysstrategi är det historiskt och kulturellt bestämda praktiker som föregår och formar subjekten (Alvesson & Sköldberg, 1994, ss. 304-305).

Denne tilnærmingen finner jeg interessant i betraktningen av den forståelsen man innen musikkpedagogikken kan tenkes å ha når det gjelder elever med spesielle behov og diskursive aspekter knyttet til dette. I den kategorisering og begrepsliggjøring, så vel som i de handlingsmønstre vi har tilegnet oss, ligger det innleiret maktaspekter. Disse åpner for og begrenser tilgjengelige forståelser i den sammenheng de opptrer. Selv når vi ikke *bruker* begrepene er de med på å styre våre forventninger til og våre reaksjoner overfor ulike elever eller en gruppe. Her ligger et maktaspekt som for så vidt kan sies å styres av musikkpedagogen men som likevel ikke kan sies å være maktutøvelse. Også relasjonene elevene i mellom, deres handlingsmønstre, og deres forhold til musikkfaget, vil være preget av maktaspekter. Det ligger en viss ufrihet i denne makten. Det finnes begrensninger for hvilke identitetsforståelser, eller subjektsposisjoner¹⁰, som er *tilgjengelig* i den sosiale praksis. Foucault beskyldes ofte for å fokusere ensidig negativt, og jeg merker at jeg selv, både påvirket av hans og Faircloughs teorier, fort tenderer til å tenke begrensninger og undertrykking. Men i relasjonene mellom musikkpedagog og elever, elever i mellom, mellom fag og elever osv. ligger også *muligheter*, og enhver situasjon *åpner* også for mange subjektsposisjoner. Det vil alltid være både muligheter og begrensninger i enhver undervisningssituasjon, og det viktige er, mener jeg, å være klar over dette. Man må tilstrebe å se hva som åpner eller stenger for muligheter, eller for å bruke et av Foucaults egne begreper; må man identifisere *mulighetsbetingelsene*. Dette henger sammen med et av Foucaults fire metodekrav, *utvendighetsregelen*:

Man må ikke gå fra diskursen henimot dens indre og skjulte kjerne, henimot hjertet av en tenkning eller av en betydning som skulle gi seg til kjenne i den, men ut fra diskursen selv, fra dens framtoning og dens regularitet, gå henimot dens ytre mulighetsbetingelser, henimot det som gir opphav til den tilfeldige rekken av dens begivenheter, og som fastsetter deres grenser (Foucault, 1999, s. 30).

I min oppgave har jeg ikke valgt å forsøke å følge Foucaults metodekrav, men jeg mener likevel dette sitatet sier noe grunnleggende om hva en diskurs kan sies å være. Metodisk har jeg valgt å tilstrebe Faircloughs tilnærming som kanskje kan anklages for å rette fokus mot noe i diskursens indre.¹¹ Likevel vil jeg hevde at dette gjøres ut fra den samme intensjonen

¹⁰ Se 2.5

¹¹ Jeg tenker da på Faircloughs fokus på lingvistisk tekstanalyse (se 2.4.4)

som Foucault har: å kunne si noe om hvilke mulighetsbetingelser diskursen fører med seg. Fairclough retter fokus både innover og utover, uten at dette er ensbetydende med å søke etter en indre, skjult kjerne.

Når det gjelder musikkdidaktiske lærebøker som eksempler på diskurs og som kilder til å forstå noe om diskursens mulighetsbetingelser, mener jeg disse er spesielt godt egnet på grunn av den posisjon tekstene kan sies å ha. Lærebøker kan ses som en viktig kunnskapsformidler (Hanken, 1998), og hos Foucault er nettopp kunnskap og makt uadskillelige:

Kunnskap och vetande kan enligt Foucault inte friläggas från makten och markera neutrala insikter (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 305).

Lærebøker er noe av det som i en musikkpedagogisk utdanning er med å sette standarder for hva vi forstår som viktig og legitim kunnskap i faget, og som preger vår måte å tenke på. I dette ligger det maktspekter som påvirker hvilke muligheter og grenser det blir mulig å tenke seg for musikkpedagogisk virksomhet (Krüger, 1994).

2.4. Norman Fairclough: Kritisk diskursanalyse

2.4.1. Politisk forankring

Selv med den største fleksibilitet og eklektisme, er man avhengig av en viss felles politisk forståelseshorisont med Fairclough for å ta i bruk hans tilnærming. Hans tilnærming er venstreorientert, humanistisk og kritisk, noe som også gjerne preger de forskningsspørsmål som egner seg for hans tilnærming (Jensen, 2008, s. 8). Min interesse er sosialdemokratisk og humanistisk i sin karakter. Jeg mener det er samfunnets oppgave å tilrettelegge slik at alle samfunnets borgere, også for eksempel mennesker med funksjonsnedsettelse, skal ha de samme muligheter til å kunne realisere seg selv som mennesker til det ytterste. Jeg mener også at skolen bør utgjøre en kritisk røst i samfunnet, med fokus på mangfold og likeverd fremfor konkurranse og markedskrefter.¹² Ifølge Jørgensen og Phillips sikter alle kritisk-diskursanalytiske tilganger mot

– i frigjøringens navn - at stille sig på de undertrykte sociale gruppers side. Kritikken skal afsløre den rolle, som en diskursiv praksis spiller i opretholdelsen af ulike magtforhold (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 76)

¹² Jeg plasserer meg med dette et sted både innen de pedagogiske grunnsyn Frede Nielsen (1977) benevner som *pedagogisk humanisme* og *kritisk pedagogikk*. Den pedagogiske humanismen må dog ses som overordnet da denne i mitt tilfellet er utgangspunktet for at jeg tenker meg et annerledes samfunn.

Min forskningsinteresse dreier seg om diskursive praksiser som ses i sammenheng med hvordan deler av befolkningen til en viss grad undertrykkes gjennom former for ekskludering.

2.4.2. Faircloughs sammensatte tilnærming

Som nevnt, er Fairclough påvirket av Foucault, men ifølge Fairclough er ikke Foucaults teori tilfredsstillende for å behandle den måten diskurser bidrar til reproduksjon og forandring av samfunnet på (Fairclough, 1992/2007, s. 36). De to har også en ulik tilnærming til diskursanalyse, hvor Faircloughs tilnærming er lingvistisk orientert, mens Foucaults er mer abstrakt. (ibid., s.37). Faircloughs kritiske diskursanalyse er en omfattende syntese av flere metodiske og teoretiske tilnærminger fra lingvistiske og sosiologiske tradisjoner.

2.4.3. Faircloughs diskursbegrep og min bruk av det

Faircloughs diskursbegrep er relativt snevert, da det kun betegner muntlig og skriftlig *språkbruk* (Fairclough, 1992/2007, s. 62) Han bruker diskursbegrepet hovedsakelig på to måter. Den ene er en bred og abstrakt bruk av begrepet der det viser til ”språkbruk som sosial praksis”. Den andre er en snevrere definisjon der diskurs benevnes i bestemt form og forstås som ”en bestemt måte å snakke på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv” (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 79). Man kan altså snakke om *diskurs* som generelt fenomen, men også for eksempel om *den musikkpedagogiske diskursen*, slik jeg vil gjøre i denne oppgaven. Fairclough ser diskurser både som konstituert og konstituerende; de er konstituert av det de sier noe om, men har også en konstituerende effekt i det de gir og konstruerer mening til verden. Med Faircloughs egne ord:

Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning. (Fairclough, 1992/2007, s. 64)

Han baserer seg her på Foucaults diskusjon av den diskursive *formasjon* av objekter, subjekter og begreper (loc. cit.). Det er imidlertid ikke snakk om noe statisk og endelig formasjon, men noe som er i stadig forandring (ibid. s.41).

Sentralt for Fairclough er forståelsen av diskurs som en form for politisk og ideologisk praksis. Diskurs som ideologisk praksis er den overordnede størrelsen og beskrives som praksis som konstituerer, naturaliserer, opprettholder og forandrer betydningsfastleggelser (significations) av verden ut fra forskjellige posisjoner innen maktrelasjoner (Fairclough 1992/2007 s. 67, 2008 s.21). Fairclough mener imidlertid ikke at diskurser har iboende

politiske og ideologiske verdier, men at de er politisk eller ideologisk ”investerte”¹³ på ulike måter, og kan også ”reinvesteres” (ibid.). Den norske læreplandiskursen har for eksempel blitt investert ut fra ulike politiske og pedagogiske ideologier gjennom de siste tiårene.

I en analyse av diskurs, skal man fokusere på to dimensjoner: *den diskursive begivenhet*¹⁴ – et tilfelle av språkbruk, og *diskursorden* – summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene. Diskurstyper består av diskurser og gener (Jørgensen & Phillips, 2006, ss. 79-80). ’Genre’ beskrives som en språkbruk som er forbundet med og konstituerer en del av en bestemt sosial praksis, med *intervjugenre* og *reklamegenre* som eksempler (loc. cit.). I min tilnærming har jeg imidlertid valgt å la begrepet ’diskurs’ også omfatte ’genre’, og jeg bruker til tider også begrepet ’språkbruk’ i min analyse i stedet for Faircloughs ’diskurstyper’. Dette har sammenheng med at jeg ikke i tilstrekkelig grad synes å ha funnet noe jeg kan betegne som ’genre’. Kanskje skyldes dette min manglende erfaring med og innsikt i metoden, men det kan også skyldes en vegring for å kategorisere språkbruken som noe så spesielt som en genre. Kanskje ville en slik tilnærming vært mer relevant hvis jeg for eksempel hadde gjort en studie av språkbruk i et klasserom eller i en forelesningssituasjon. Når det gjelder min analyse og mine betraktninger i forbindelse med de to nevnte dimensjonene, fokuserer jeg på to musikkdidaktiske tekster som *diskursive begivenheter*, og på det musikkpedagogiske feltets *diskursorden*. Faircloughs fremheving av disse to dimensjonene dreier seg om det hovedfokus han har for kritisk diskursanalyse: *diskursiv forandring i relasjon til sosial og kulturell forandring* (Fairclough, 1992/2007, s. 96). Dette kommer jeg tilbake til nedenfor, etter at jeg har presentert nærmere hvordan Fairclough forklarer at det er en sammenheng mellom diskurs og sosial praksis.

Diskurser som konstituerende og konstruerende

Fairclough fremhever tre områder hvor diskurs har en konstruerende effekt (Fairclough, 1992/2007, s. 64): For det første konstruerer diskurs sosiale identiteter, også kalt *subjektsposisjoner*¹⁵. For det andre er diskurser med på å konstruere sosiale relasjoner. For det tredje bidrar de også til vår konstruksjon av kunnskapssystemer (”systems of knowledge and belief”). Når vi betrakter det musikkpedagogiske feltets *diskursorden* og de ulike diskurser det består av, skal det altså være mulig å finne ut noe om hva slags subjektsposisjoner, hvilke relasjoner, og hva slags kunnskap språkbruken er med på å konstruere. En musikkdidaktisk

¹³ Fairclough henviser til J. Frow ved bruken av dette begrepet.

¹⁴ Jørgensen & Philips bruker begrepet ’kommunikativ begivenhet’, men jeg har valgt oversettelsen ’diskursiv begivenhet’ som jeg har fra Jensens oversettelse (Fairclough, 2008).

¹⁵ Fairclough sidestiller flere begrep her, ved at han skriver at ulike begrep benyttes: ’sosiale identiteter’, sosiale ’subjekter’, typer av ’selv’, og altså også ’subjektsposisjon’ (subject position) (s.64)

lærebok vil ikke bare si noe *om* disse aspektene, men setter også med språkbruken noen betingelser for hva slags viten vi kan ha, hva vi kan tenke om musikkundervisning og elever, og hvordan vi identifiserer oss selv som musikk lærere. Man vil kunne innvende at det virker selvsagt at en musikkdidaktisk lærebok skal informere leseren, men med tanke på de maktaspekter som ligger i en slik interpellasjonsprosess¹⁶ som det å lese en lærebok som en autoritativ kilde er, er det ikke like innlysende *hvordan* man påvirkes. Hva tas for gitt? Hva sies ikke? Hvilke retoriske grep benyttes til å få leseren til å godta de ”sannheter” som formidles? Hva slags yrkesidentitet blir leseren tilbudt, og hvilke muligheter ligger i teksten for forståelse av ulike elever og forventninger til relasjonen elev-lærer? Det siste spørsmålet dreier seg om subjektsposisjoner, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

Diskurs er også konstituert.

En tekst vil også alltid bære preg av den virksomhet den sier noe om. Hva som faktisk foregår i musikkpedagogisk virksomhet vil altså også gi visse betingelser for hva man *kan* tenke, si eller skrive noe om, og hvordan man forstår og forklarer ulike aspekter ved virksomheten.

Fairclough fremhever viktigheten av det dialektiske perspektivet:

It is important that the relationship between discourse and social structure should be seen dialectically if we are to avoid the pitfalls of overemphasizing on the one hand the social determination of discourse, and on the other hand the construction of the social in discourse. (Fairclough, 1992/2007, s. 65)

I kritisk diskursanalyse må man altså se på mer enn *teksten* i seg selv for å kunne foreta tolkninger. I mitt tilfelle betyr det at jeg i tillegg til å analysere noe tekst med en diskursanalytisk tilnærming, også benytter både denne og andre skriftlige kilder for å finne ut noe om ”faktiske” forhold. Dette kan synes selvmotsigende, men med støtte i Alvesson og Sköldberg, forbeholder jeg meg retten til å:

framhålla språkets *partiella* förmåga att förmedla något utöver sig själv och *variationen* i olika utsagors relative konsistens och värde som ledtrådar till andra fenomen än det egna språkanvändandet (Alvesson och Köping 1993). (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 286).

Dette strider for øvrig ikke imot Faircloughs prinsipper, da han fremhever at man må trekke inn andre forskningstradisjoner etter behov i en kritisk diskursanalytisk tilnærming.

2.4.4. En tredimensjonal forståelse av diskurs.

Fairclough fremhever at diskursiv praksis, eller språkbruk, er en form for sosial praksis, og kan derfor ikke forstås eller analyseres uten å ta hensyn til den type sosial praksis den kan sies

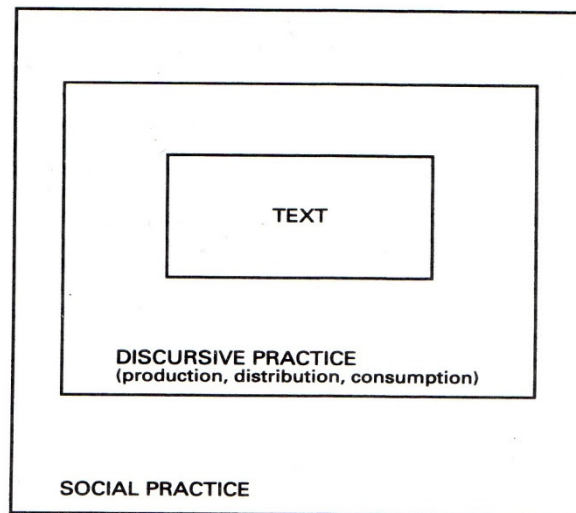
¹⁶ Se s. Sosial praksis32

å være eller inngå i. Diskursiv praksis karakteriseres samtidig av at det nettopp er en sosial praksis som manifesteres i språklig form. Derfor må man ifølge Fairclough betrakte diskurs også som tekst:

If being an instance of social (political, ideological, etc.) practice is one dimension of a discursive event, being a text is another. (Fairclough, 1992/2007, s. 71)

Fairclough har, i analyseøyemed, skissert tre dimensjoner av diskurs som må betraktes hver for seg og sett i sammenheng i sin *tredimensjonale forståelse av diskurs*¹⁷. De tre dimensjonene kaller han for 'tekst', 'diskursiv praksis' og 'sosial praksis'. I forhold til de to dimensjonene jeg har fremhevet tidligere, dreier denne *tredimensjonale forståelse* seg først og fremst om analyse av *diskursive begivenheter*. Det som analyseres er et tilfelle av språkbruk og ikke en diskursorden eller et språkbruksystem i seg selv. Samtidig foregår diskursive begivenheter innenfor rammene av en diskursorden, selv om den kan være påvirket av andre diskursordener og i sin tur også påvirke flere diskursordener. Dette perspektivet er også del av analysen, men det er altså ikke diskursordenen i seg selv som er gjenstand for en tredimensjonal analyse. Det er altså en *diskursiv begivenhet* som må betraktes som å være *en tekst* (enten muntlig eller skriftlig), *en diskursiv praksis*, og samtidig også *en sosial praksis*. Før jeg kommer nærmere inn på disse begrepene skal jeg illustrere dem ved å vise hva de betegner i min analyse. I min analyse skal jeg se på tekster hentet fra musikkdidaktiske lærebøker, og læreboktekstene kan da sies å være to tilfeller av diskursive begivenheter. Dette er skriftlige former for tekst, og jeg skal gå dem nøye etter i sømmene når det gjelder måten de lingvistisk sett er bygget opp på. Disse tekstene er videre også en form for *diskursiv praksis*; de er skrevet av noen og for noen, og har en funksjon å fylle, som mer generelt kan beskrives som kunnskapsformidling. Samtidig er lærebøker del av en bredere *sosial praksis*; som akademiske tekster inngår de i det musikkpedagogiske feltets aktørers selvforståelse, som er konstituert av og konstituerende for feltets kunnskapssystemer. Fairclough fremstiller en grafisk modell av den tredimensjonale forståelsen av diskurs (Fairclough, 1992/2007, s. 72):

¹⁷ Jeg har valgt å oversette Faircloughs begrep 'three-dimensional conception of discourse' til 'en tredimensjonal forståelse av diskurs'. Andre oversettelser som 'tretrinnsmodellen' og 'en tredimensjonal modell' har jeg valgt å ikke bruke da jeg synes de i for stor grad vektlegger den grafiske modellen Fairclough har illustrert med, uten at denne får frem de flytende overgangene og det dialektiske forholdet dimensjonene imellom.



Figur 7: Faircloughs tredimensjonale forståelse av diskurs

Den tredimensjonale forståelsen dreier seg ikke bare om en begrepsliggjøring av viktige aspekter ved diskurs, men er også et forsøk på å forene tre analytiske tradisjoner, som for Fairclough alle er uunnværlige i diskursanalyse. De tre tradisjonene er lingvistisk analyse, sosiologisk tilnærming til sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer, og det han kaller mikrososiologiske eller interpretative tradisjoner der sosial praksis analyseres som noe mennesker skaper seg i mellom basert på "common sense" (Fairclough, 1992/2007, s. 72). Fairclough omtaler analyse av 'tekst' som *beskrivelse*, og analyse av diskursiv praksis og sosial praksis som *tolkning*. Likevel påpeker han at dette blir umulige skiller å forholde seg til i praksis, da man ikke kan fokusere på ett av områdene uten at de andre spiller inn. Det er altså ikke et ideal å splitte analysen opp i tre helt atskilte deler; snarere forstår jeg det slik at måten dimensjonene overlapper hverandre på er noe av det som karakteriserer tilnærmingen. Ikke minst har dette betydning i selvrefleksivitetens lys, da jeg aldri vil kunne *beskrive* en tekst objektivt, men alltid på en eller annen måte vil være fortolkende i min tilnærming. På samme måte som språkbruken i tekstene jeg skal se på ikke er tilfeldig, vil heller ikke mitt utvalg og mitt fokus være tilfeldig, ei heller vil min språkbruk i min fremstilling være nøytral.

Tekst

Når det gjelder analyse av en diskursiv begivenhet som *tekst*, henter Fairclough teori og metode fra lingvistisk språk- og tekstanalyse, og da først og fremst lingvisten M.A.K. Halliday. Tekstanalysen dreier seg i utgangspunktet om å se på formelle trekk i teksten, ordnet under fire hovedpunkter: 'vokabular', 'grammatikk' 'kohesjon' og 'tekststruktur'. I "stigende rekkefølge", som Fairclough sier, fokuserer man henholdsvis på individuelle ord, ord kombinert på ulike måter til setninger, måten setninger er satt sammen på, og måter

teksten er organisert på. (Fairclough, 1992/2007, s. 75) I tillegg til disse fire aspektene, involveres også analytiske aspekter knyttet til diskursiv praksis når man analyserer tekst, selv om det dreier seg om formelle egenskaper ved teksten. Fairclough trekker frem 'utsagnskraft'¹⁸, teksters 'koherens' og teksters 'intertekstualitet' (loc. cit.). Kort fortalt dreier en setnings *utsagnskraft* seg om interpersonelle aspekter, om hvilke talehandlinger den kan tenkes å utføre (oppfordre, true, spørre osv.). Teksters *koherens* er egentlig et kjennetegn ved tolkningen av teksten, og dreier seg om på hvilken måte man kan sette tekstens deler sammen på en måte som gir mening for leseren. Intertekstualitet kommer jeg tilbake til nedenfor. Jeg vil ikke redegjøre mer inngående for disse aspektene ved tekstanalyse her, men vil forhåpentligvis i min bruk av dem i min tekstanalyse få klarere frem deres hensikt og relevans.

Diskursiv praksis

Diskursiv praksis dreier seg om prosesser tilknyttet teksters produksjon, distribusjon og konsumpsjon. Mens *teksten* sies å bære spor av og antyde noe om disse aspektene, er man også avhengig av en innsikt i omkringliggende sosiale praksiser for å kunne si noe om teksten som diskursiv praksis. Det å analysere teksten som diskursiv praksis er også en måte å se sammenhenger mellom tekstaspekter og sosiale aspekter på. Om hovedformålet med denne tilnærmingen skriver Fairclough:

The central concern is to trace explanatory connections between ways (normative, innovative, etc.) in which texts are put together and interpreted, how texts are produced, distributed and consumed in a wider sense, and the nature of the social structures and struggles. (Fairclough, 1992/2007, s. 72)

Dette dreier seg altså i stor grad om menneskene rundt teksten. Det er ikke uvesentlig hvem som har produsert teksten, hva slags rolle de har i tekstproduksjonen, hva slags posisjon de har i feltet hvor tekstproduksjonen foregår, hvilke andre tekster de baserer sin tekst på osv. Samtidig er det her også fokus på de "konsumerende" diskursdeltakerne, eller fortolkerne, i den diskursive praksis. Det er selvsagt vanskelig å si noe om hvordan noen annen enn en selv vil tolke en tekst¹⁹, men med Faircloughs begrep 'medlemsressurser' ('members' resources') er intensjonen likevel å kunne si noe om dette. Med dette begrepet nærmer man seg også muligheten til å si noe om produksjonsprosessen. 'Medlemsressurser' er diskursdeltakernes

¹⁸ Oversettelsen av Faircloughs begrep '*force*' of utterances er hentet fra Fairclough (2008) som er oversatt av Elisabeth Halskov Jensen.

¹⁹ Flere, deriblant Fairclough selv, har påpekt at det ville være interessant med mer forskning i tilknytning til diskursanalyse hvor man også undersøkte hvordan ulike lesere faktisk tolker de tekstene det arbeides med.

internaliserte sosiale strukturer, normer og konvensjoner (ibid.s.80) som bringes med til og preger både produksjon og fortolkning av tekst. Det dreier seg altså om en rekke ressurser som diskursdeltakerne har til felles og som man direkte eller indirekte, bevisst eller ubevisst støtter seg til; noe tas for gitt. Den diskursive praksisen preges dermed av det Fairclough kaller '*sosio-kognitive*' dimensjoner, der det foregår et spill mellom medlemsressursene og måten teksten bærer preg av og antyder disse. Slike prosesser foregår oftest ubevisst og automatisk. (loc. cit.) I analyse av tekster i relasjon til diskursiv praksis blir det dermed interessant å se hva som tas for gitt, hvilke medlemsressurser det trekkes på, eller som er nødvendige for å få en koherent forståelse av teksten. Fairclough fremhever at det å forsøke å identifisere hvilke aspekter av medlemsressursene det trekkes på, og hvordan, er det mest interessante når det gjelder diskursiv praksis.

I forbindelse med de sosio-kognitive aspektene, har jeg også i mitt arbeid med analysen latt meg inspirere av Krügers (1994) tanker om *myter* og *rituell atferd*, som jeg mener handler om mye av det samme²⁰. Jeg har imidlertid ikke benyttet disse begrepene i noen særlig grad, eller gjort sammenhengende analyser med disse størrelsene for øyet.²¹

Jeg er av den oppfatning at også distribusjonsprosessen er interessant å se på i forbindelse med medlemsressurser. Tar vi for eksempel utgangspunkt i distribusjonen eller bruken av en lærebok innen utdanning, vil bokens status som kunnskapsformidler også avhenge av om (andre) forelesere anser seg selv for faglig trygge i formidlingen av den tematikken som tas opp i boken, eller om studentene henvises til boken. (se Hanken, 1998) Her befinner vi oss imidlertid, slik jeg ser det, i overgangen mellom å se teksten som diskursiv og sosial praksis. Fairclough påpeker også at produksjons- og fortolkningsprosesser er sosialt betingede i dobbelt forstand. De betinges av de tilgjengelige *medlemsressurser* og av den spesifikke karakter av den sosiale praksis som de er en del av (Fairclough, 2008, ss. 37-38).

Intertekstualitet er et av Faircloughs kjernebegeper, og dreier seg om hvordan tekster både eksplisitt og implisitt trekker på andre tekster og måten dette gjøres på. Det intertekstuelle perspektivet tar ulike retninger med hensyn til de ulike aspektene av diskursiv praksis. Når det gjelder produksjonsprosessene fremhever Fairclough teksters historisitet, og

²⁰ *Ritualer* beskrives av Krüger (1994) som praksiser som etter hvert har fått et standardisert preg, hvorav noen av disse for eksempel kan ha blitt "utviklet og (...) fått sin legitime funksjon under andre historiske og sosiale betingelser og kontekster enn dem de inngår i i dag(...)"(193). *Myter* beskrives som "skjematiske, ofte billedlige "kortbeskrivelser"" (194). Myten har en funksjon i opprettholdelsen av diskursen i det den "uttrykker og forsterker grunnsyn og opprettholder moralske forestillinger, og den vokter effektiviteten av ritualer og praktiske regler som rettleder mennesket." (ibid).

²¹ Dette kunne imidlertid være spennende å gjøre i fortsettelsen av denne oppgaven.

hvordan de inngår i en kjede av ytringer²². Når det gjelder distribusjonsprosessene, vises det til hvordan tekster inngår i ulike nettverk og brukes på ulike vis i ulike sammenhenger. (Et eksempel på dette kan være hvordan man trekker inn og bruker læreplantetekster i en lærebok.) Når det gjelder konsumpsjonsprosessene benytter han det intertekstuelle perspektiv til å belyse at det ikke kun er den aktuelle teksten som spiller inn på en lesers forståelse, men også andre tekster som leseren "tar med seg" til tolkningsprosessen (Fairclough, 1992/2007, ss. 84-85). I vårt tilfelle vil det i så fall være interessant å ta med i betraktningen hvilke andre kilder som kan ligge til grunn for kunnskapsutvikling og tolkning av de aktuelle tekstene på vårt område. Dette perspektivet kan sies å være delvis overlappende med 'medlemsressurser'. Fairclough skiller mellom 'manifest intertekstualitet', hvor det eksplisitt trekkes på andre tekster, og 'interdiskursivitet', hvor det trekkes på elementer eller konvensjoner fra andre diskursordner (ibid.s.85). Intertekstualitet kan foregå enten på konvensjonelle eller kreative måter. Konvensjonelle måter å trekke på tekst og konvensjoner på kan sies å forsterke, konstituere eller "naturalisere" diskursen på. Kreative måter, hvor man trekker inn uvante elementer eller tekster fra andre diskursordner, kan derimot føre til *diskursiv forandring*, noe som er et av Faircloughs hovedfokus med hele den diskursanalytiske tilnærmingen han har utviklet. (ibid.)

Jeg vil i min tilnærming fokusere på intertekstualitet, spesielt når det gjelder å se på hvordan de musikkdidaktiske tekstene som omhandler elever med spesielle behov trekker på elementer og tekster fra spesialpedagogisk og musikkterapeutisk diskursorden. Dette er noe av årsaken til at jeg finner Faircloughs tilnærming spennende og fruktbar i mitt tilfelle.

Når det gjelder bakgrunn for valget av musikkdidaktiske lærebøker som eksempel på en diskursiv begivenhet innen den musikkpedagogiske diskursorden, mener jeg også at Faircloughs fokus på de sosio-kognitive dimensjonene gir dette en utvidet relevans. Jeg anser altså ikke en lærebokforfatter som kun å representere *sitt* syn eller *sine* synspunkter i en gitt tekst, men vektlegger at han/hun bringer med seg et sett internaliserte sosiale strukturer og konvensjoner som er ervervet som diskursdeltaker i den aktuelle diskursen. Videre blir det viktig å se på hvilke måter slike tekster, som en del av den verbalspråklige praksis i utdanningen (Krüger, 1994), legger bestemte føringer for leserens oppfatning av egen yrkesidentitet, av elever, av musikkundervisningens muligheter og begrensninger osv. I vår sammenheng ser jeg dette som svært interessant, ikke minst fordi leseren i neste omgang

²² i forbindelse med dette refererer Fairclough til Bakthin

gjennom sin pedagogiske virksomhet er med på ”å regulere menneskenes oppfatning av seg selv, sine muligheter, personlige ønsker og muligheter for livsutfoldelse.” (ibid.s.196)

Sosial praksis

For å kunne si noe om hvilke medlemsressurser diskursdeltakerne kan sies å trekke på, fremhever Fairclough at det er viktig å kjenne den sosiale praksis. Uten å ha god kjennskap til det musikkpedagogiske feltet og musikkpedagogisk utdanning, vil jeg ikke kunne ha forutsetninger for å anta hvilke medlemsressurser det er konvensjonelt å være i besittelse av, eller om en diskurs kan sies å være konvensjonell eller kreativ. Jeg må altså kjenne den musikkpedagogiske diskursordenen²³. I mitt tilfelle mener jeg dessuten det har vært nødvendig med en viss innsikt i tilgrensende diskursordener som musikkterapi, spesialpedagogikk og grunnskolen. Fairclough fremhever at det i analytiske betraktninger med hensyn til sosial praksis er viktig at man trekker inn relevante teoretiske og metodiske tilnærminger i forhold til sitt prosjekt. Han trekker også frem viktigheten av å se på ideologiske og hegemoniske aspekter, og dermed bruk av sosiologisk teori (Fairclough, 1992/2007). I mitt tilfelle blir det aktuelt å trekke inn teori fra Pierre Bourdieu i betraktninger av det musikkpedagogiske feltet. Når det gjelder ideologi, kunnskap og makt har jeg tidligere i dette kapittelet fremstilt min forståelse av Foucault som også preger min tilnærming. Dette dreier seg imidlertid vel så mye om betraktninger knyttet til *diskursordenen*, som til den diskursive handling.

Av de mer tekstnære tilnærmingene når det gjelder sosial praksis, vektlegger jeg i stor grad interpellasjon eller konstituering av subjekter (se for øvrig 2.5). Både Fairclough og Foucault tar opp dette, med henvisninger til Louis Althusser. Fairclough skriver bl.a:

The ideal case in the Althusserian account is that of the subject positioned in ideology in a way which disguises the action and effects of the latter, and gives the subject an imaginary autonomy. This suggests discursive conventions of a highly naturalized sort (Fairclough, 1992/2007, s. 90).

Interpellasjon dreier seg ikke bare om diskursens konstruksjon av subjektsposisjoner, men betegner også prosessen hvor man som mottaker godtar den posisjonen en tildeles og dermed blir et ideologisk subjekt. (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 25) Dette baserer seg igjen på at diskurser kan sies å være ideologisk ”investert”. De konvensjoner som preger diskursen vil

²³ Å hevde at jeg kjenner hele den musikkpedagogiske diskursordenen blir vanskelig, men jeg mener jeg har fått en god oversikt gjennom min mastergradsutdanning i musikkpedagogikk.

altså kunne knyttes til ideologi. I mitt tilfelle er jeg i så måte mest opptatt av hvilke pedagogiske og musikkpedagogiske grunnsyn²⁴ diskursene kan tenkes å være ”investert” med.

I forbindelse med intertekstualitet nevnte jeg *diskursiv forandring* som et av Faircloughs hovedanliggende. Mer bestemt, dreier dette seg om en interesse for diskursiv forandring i relasjon til *sosial og kulturell forandring* (Fairclough, 1992/2007, s. 96). Den tredimensjonale forståelsen av diskurs, og det dialektiske forholdet mellom diskursive handlinger og diskursordener blir viktige i så måte. Kimen til diskursiv forandring ligger i problematisering av konvensjoner, og dette kan skje både gjennom produksjon og fortolkning (loc.cit.). Selv det at *lesere* stiller spørsmål ved det som tas for gitt i en lærebok vil altså kunne være et viktig bidrag til forandring. Problematisering av konvensjoner har blitt mitt fokus i denne oppgaven, både som leser og som tekstprodusent. Faircloughs fokus på forandring er sterkt knyttet til hans fremstilling av *hegemoni*. Her forholder han seg til A. Gramscis teori²⁵, som Fairclough mener harmonerer med det syn på diskurs som han selv har fremstilt (ibid.s.92). Med Gramscis teori om hegemoni knytter Fairclough diskursive forandringer sammen med utvikling av maktrelasjoner og bredere forandningsprosesser. Hegemoni dreier seg om makt, men ikke om direkte maktbruk. Makten er heller ikke statisk, men temporær, og stadig gjenstand for kamp (loc. cit.). Det ”handler om å skape allianser, og å integrere heller enn bare å dominere underordnede klasser, gjennom å gi konsesjoner eller gjennom ideologiske midler, for å vinne deres samtykke” (loc. cit., *min oversettelse*). Dette dreier seg imidlertid, i denne sammenheng, ikke bare om overordnede politiske maktkamper, men blir benyttet om hegemoniske kamper også innen for eksempel utdanning eller familien (loc. cit.). Dette settes videre i sammenheng med diskurs på følgende måte (her sitert fra Jensens oversettelse):

En diskursorden kan ses som det diskursive aspekt af det modsætningsfyldte og ustabile ekvilibrium, som utgør et hegemoni, og artikulationen og reartikulationen af diskursordener er tilsvarende en del af den hegemoniske kamp. (Fairclough, 2008, s. 53)

Når det gjelder min oppgaves formål, mener jeg denne forståelsen blir viktig i forbindelse med hegemoniske kamper om definisjonsmakt og agenda innen det musikkpedagogiske feltet, når det gjelder hvilken kunnskap og hvilken praksis som er viktig og verdifull. Det musikkpedagogiske feltets hegemoniske kamper med andre felt vil også være av interesse.

²⁴ Om pedagogiske grunnsyn se Frede Nielsen (1977), om musikkpedagogiske grunnsyn se Varkøy (2003) og Ruud (1996).

²⁵ Fairclough fremhever også at Laclau og Mouffe er hans forløpere i bruk av Gramscis teorier innen diskursanalyse (ibid. s.93).

Hvem ”eier” sannheten om hva musikkundervisning er og kan være i forbindelse med ulike målgrupper? Hvem definerer musikkpedagogikkens ansvar?

2.5. Om min bruk av begrepet ’subjektsposisjon’

Et begrep som blir sentralt i analysedelen er ’subjektsposisjon’, og da i forbindelse med ’musikklæreren’ og ’eleven’, eller mer spesifikt ’elever med spesielle behov’. Fairclough fremhever diskursens konstruerende effekt på subjektsposisjoner (også kalt sosiale identiteter), sosiale relasjoner og kunnskapssystemer. Alle disse spiller egentlig inn i min bruk av ’subjektsposisjon’. Subjektsposisjon benyttes gjerne, som hos Nerland, om ”posisjoner i diskurser, som individer nødvendigvis må innta for å i det hele tatt kunne fremsette utsagn” (Nerland, 2004, s. 50), og dreier seg slik om diskursdeltakernes iverksetting av diskurser. Dette gjelder også for de interpellasjonsprosesser jeg har omtalt ovenfor. I min analyse ser jeg imidlertid også på hvordan elever fremstilles uten at disse er diskursdeltakere i denne sammenheng. ’Eleven’ kan slik sett sies å være et *objekt* for kunnskapen om emnet. Likevel benytter jeg begrepet ’subjektsposisjon’ for å tydeliggjøre at det i neste omgang, når diskursens kunnskapssystemer eventuelt iverksettes av leseren, vil være snakk om elevenes ’subjektsposisjoner’. I forbindelse med subjektsposisjonen tilknyttet elevene dreier det seg dessuten også om kunnskapssyn når det gjelder hva ’spesielle behov’ kan sies å være. Foucault har bl.a. vært opptatt av hvordan diskurs og ulike kunnskapsformer fungerer disiplinerende gjennom å angi normalitet og avvik. Tatt for gitte forestillinger om dette innenfor skolen som institusjon, vil ha stor påvirkning for regulering av individenes selvoppfatning (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 305). Foucaults påstand om diskursen som en ”vold vi utøver mot tingene, eller i alle fall som en praksis vi påtvinger dem” (Foucault, 1999, s. 30) i og med at det ikke finnes noe prediskursivt forsyn, blir viktig i så måte. Det at noen individer omtales som ’elever med spesielle behov’ er ikke bare en måte å organisere undervisningsvirksomhet på, eller å sikre juridiske rettigheter. Det vil også sette grenser vår forståelse av disse individene, og ikke minst, i neste rekke gjennom vår undervisning, for deres forståelse av seg selv. Dette mener jeg gjelder uavhengig av om vi benytter disse begrepene i møte med individene de er ment å betegne. Måten skole og kulturliv er organisert på kan sies å være premisser for at en slik kategorisering er nødvendig, men hva vi legger i slike begreper og hvor bevisste vi er på deres begrensende funksjon, vil være av avgjørende betydning for hvilke mulighetsbetingelser som er tilgjengelig for dem som ”rammes” av dem.

Når det gjelder ’musikklæreren’ kan denne sies å være både objekt og subjekt i de musikkdidaktiske lærebøkene, i og med at det formidles kunnskap om hva en musikklærer

skal kunne samtidig som det nettopp er musikk læreren bøkene henvender seg til. Iver Neumann (2001) skriver om 'subjektsposisjon' som noe som er mer generelt enn 'roller', som noe mer overordnet: "Tanken er at diskursen stiller opp hele pakker for hvorledes man skal leve og te seg ikke bare i spesifikke sosiale kontekster, men mer generelt" (Neumann, 2001, s. 117). Han skriver også at "roller er knyttet til institusjoner, subjektsposisjoner til diskurser" (loc. cit.). 'Rolle' beskrives som "et sett av normer, relasjoner og handlinger knyttet til en spesifikk sosial kontekst" (ibid. s.116). Jeg mener likevel man kan benytte begrepet 'subjektsposisjon' også for å se på hvordan man innen en diskursiv praksis konstituerer ulike måter en spesiell rolle kan fylles på. Slik blir subjektsposisjon noe "mindre" enn en rolle; det finnes flere tenkelige subjektsposisjoner. Samtidig blir det likevel noe overordnet, fordi ulike subjektsposisjoner knytter seg an til grunnleggende holdninger og syn på virkeligheten. Hva rollen 'musikk lærer' innebærer kan ikke sies å være fastlagt en gang for alle. Nettopp den diskursbaserte forståelsen av ulike måter denne rollen trer frem på er det jeg er ute etter å si noe om når jeg altså benytter begrepet 'subjektsposisjon'. For hva preger de "normer, relasjoner og handlinger" som utgjør musikk lærerrollen? Slik jeg forstår at "roller er knyttet til institusjoner, subjektsposisjoner til diskurser" blir min agenda, mer presist: å se på hvordan diskursen som konstituerer og konstitueres av institusjoner der rollen 'musikk lærer' finnes, åpner eller stenger for ulike 'subjektsposisjoner' for de individer som gjennom å være diskursdeltakere skal etablere en identitet som på meningsfullt vis fyller rollen i institusjonen.

2.6. Annen musikkpedagogisk forskning med diskursanalytisk tilnærming

Innen nordisk diskursorientert musikkpedagogisk forskning har jeg identifisert meg mest med den forståelseshorisont jeg har funnet hos Krüger (1994), Nerland (2004) og Lindgren (2006). Ingen av disse har imidlertid benyttet kritisk diskursanalyse. I min analyse forholder jeg meg til en *skrevet* tekst, mens Krüger, Nerland og Lindgren har sine tekster fra muntlige kilder. Krüger og Nerland har kunnet sett på de interpellasjonsprosesser som pågår i undervisningssituasjoner, og altså hvordan subjektsposisjoner og relasjoner oppstår mellom aktørene. Lindgren gjennomførte en rekke gruppeintervjuer der hun fokuserte på diskurs som "en social praktik där objekt och subjekt skapas i interaktion och handling" (Lindgren, 2006, s. 83). Hun har altså i likhet med Krüger og Nerland sett på hvordan betydninger skapes sosialt. Likevel har jeg det til felles med disse at jeg ønsker å fokusere på mulighetsbetingelser, og at jeg forsøker å se hva slags diskurser som kan sies å prege feltet når det gjelder mitt emne. Med tanke på viktigheten de alle fremhever av at diskurs skapes

sosialt, er det viktig å påpeke at mitt bidrag ikke kan si noe om hele denne konstruksjonsprosessen. Det ville vært interessant å studere undervisningssituasjoner i skole, kulturkole og det frivillige musikkliv, samt forelesningssituasjoner og praksisveiledning innen musikkpedagogisk utdanning. Gruppeintervjuer med musikkpedagoger ville også vært svært interessant. Slike tilnærminger kunne gitt meg mer innblikk i hvordan man innen det musikkpedagogiske feltet forholder seg til musikkundervisning med elever med spesielle behov. I denne omgang har jeg altså fokusert på læreboktekster og hvordan disse kan sies å bidra til å fastsette visse mulighetsbetingelser for musikkpedagogisk virksomhet når det gjelder elever med spesielle behov. Denne tematikken har ikke Krüger og Nerland vært inne på, og selv om Lindgren kommer inn på mange interessante aspekter i forbindelse med elever med spesielle behov, dreier ikke dette seg om norske forhold. Jeg har derfor benyttet disse kildene mest til metodisk inspirasjon og teoretisk forståelseshjelp.

2.7. Metodisk tilnærming

I gjennomgangen av Faircloughs teori har jeg allerede vært innom mange av de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for denne oppgaven. Arbeidet med denne oppgaven har foregått på flere nivåer samtidig. For eksempel kan tolkningen av én setning ha satt i gang mange refleksjoner knyttet til feltet generelt eller til annen litteratur jeg har lest. Det hermeneutiske aspektet ved denne jobbingen har vært, og er, svært tilstedeværende, og jeg ser at jeg fortsatt kunne gått flere runder med videre analyse, litteraturstudier, nye tolkninger, nye sammenhenger, andre sammenhenger osv. Denne oppgaven har imidlertid sine begrensninger, både hva gjelder omfang og tidsbruk, og det jeg presenterer er min tolkning på det nåværende tidspunkt. Jeg har ikke hatt mulighet til å forfølge alle ”oppdagelser” jeg har gjort, ei heller til å presentere dem her, men jeg håper likevel å kunne bidra med noen interessante betraktninger av et område innen det musikkpedagogiske feltet som jeg mener er lite utforsket.

Når det gjelder fremgangsmåten baserer jeg meg altså i stor grad på Faircloughs kritiske diskursanalyse, selv om jeg ikke kan påstå å utføre en kritisk diskursanalyse etter alle kunstens regler. I tillegg har jeg, som tidligere nevnt, også utformet denne oppgaven ut fra litteraturstudier og med et snev av sosiologisk analyse ved hjelp av et Bourdieu-inspirert blikk på det musikkpedagogiske feltet (se 1.2.7). Faircloughs kritiske diskursanalyse fremstår gjerne som en analyse av, og et ønske om bidrag til, sosial forandring på et overordnet plan. Fairclough oppfordrer imidlertid også bruk av metoden til mer beskjedne formål (Fairclough,

1992/2007, s. 225). Han anbefaler å begynne med å analysere diskursive praksiser, deretter gå til tekstanalyse, for så å avslutte med analyse av den sosiale praksis (ibid.231). I mitt tilfelle, har jeg ikke hatt Faircloughs metode og teori som en strategi fra starten av, og mye av det grunnleggende arbeidet har foregått som litteraturstudier uten tanke på den kritiske diskursanalyse. Jeg har heller ikke gjort analyser av diskursiv og sosial praksis innen det musikkpedagogiske feltet som sådan, men baserer meg på litteraturstudier og på tolkninger basert på tekstanalysen. Tekstanalysen, og utvelgelsen av hvilket materiale fra litteraturstudiene jeg har vektlagt, har likevel blitt gjort med kritisk diskursanalyse som utgangspunkt, og slik har oppgaven fått en regi sterkt preget av Faircloughs kritiske diskursanalyse.

Dette er min første diskursanalyse og også min første lingvistiske analyse, og til tross for at mitt tankeverktøy i så måte har blitt betraktelig utvidet, er det ikke alltid like lett å få omsatt alt i en konkret analyse. Måten jeg tilnærmet meg de to tekstene på var, med de nye tankeverktøyene parat, preget av en slags ”innfallsmetode”. Jeg gjennomgikk dem fra begynnelse til slutt uten å forsøke å se etter bestemte tendenser eller mønstre. Det jeg satt igjen med da var nærmest en slags transkripsjon av min måte å lese og tolke teksten på, med alle de assosiasjoner som kom underveis. Disse transkripsjonene ble bearbeidet, omarbeidet, og omstrukturert i forhold til mine ”funn” av ulike konstruksjoner og diskurser i tekstene. Jeg har valgt å legge frem de to tekstanalysene på ulike måter. Dette har delvis sammenheng med hvilke ulike retninger analyseprosessene tok, men jeg har også til hensikt å på denne måten gi leseren et noe mer transparent innblikk i min tolknings- og fremgangsmåte. Analysen av Bøes tekst fremstilles først i en bearbeidet utgave av ”transkripsjonen”, mens analysen av Eidsaa og Kamsvågs tekst fremstilles i en omarbeidet utgave der mine tolkninger preger fremstillingens regi. Deretter kommer jeg tilbake til en mer bearbeidet tolkning av Bøes tekst, i lys av den måten jeg har systematisert tolkningen av Eidsaa og Kamsvågs tekst.

Fairclough har bl.a. blitt kritisert for at skillet mellom diskursiv og sosial praksis er uklart (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 101). Jeg mener imidlertid at dette er noe han selv fremhever at det *skal* være. Diskursiv praksis beskrives som en form for sosial praksis (Fairclough, 1992/2007, s. 71) og han fremhever at det ikke er klare skillelinjer her. Jeg har heller ikke valgt å skille disse i vesentlig grad, men omtaler tekstnære aspekter ved diskursiv praksis i forbindelse med tekstanalyse, og aspekter ved diskursiv praksis som sosial praksis uten nødvendigvis å skille eller spesifisere. I Krügers (1994) bruk av ’sosial praksis’, omtaler han verbalspråklig praksis som en form for sosial praksis, samtidig som han også belyser andre former for sosial praksis. Dette har jeg i min tilnærming tolket som sammenfallende

med Faircloughs tilnærming. Fairclough har også blitt kritisert for at han sier for lite om hvor mye sosial analyse som er tilstrekkelig for å bruke metoden, og at det er lite forklart *hvordan* man skal håndtere dialektikken mellom det diskursive og det ikke-diskursive. (Jørgensen & Phillips, 2006, ss. 101-102). Etersom jeg i min oppgave ikke er ute etter å bevise sammenhenger, blir ikke denne kritikken like fellende for meg. Jeg analyserer kun én av mange diskursive handlinger i feltet, og jeg er mest opptatt av å løfte denne frem for en begynnende refleksjon i forbindelse med andre perspektiver fra feltet. Jeg er dessuten samtidig opptatt av det musikkpedagogiske feltet og den enkelte elevs muligheter i skole og kulturliv, noe som kan sies å være et relativt sprikende nedslagsfelt. Dette lar seg ikke entydig plassere i Faircloughs tredimensjonale tilnærming, og det vil heller ikke være mulig å hevde et årsak-virknings (det være seg dialektisk eller ei) forhold i min analyse. Likevel forsøker jeg å belyse slike forhold, å få dem frem i lyset, og for å oppfordre til videre analyse, refleksjon og ”inspeksjon”.

2.8. Valg av litteratur

Mine litteraturstudier i forbindelse med tematikk knyttet til musikkundervisning med elever med spesielle behov har foregått over flere år, og i begynnelsen hadde jeg et mer praksisnært og didaktisk fokus. Mye av dette har vært musikkterapeutisk litteratur og utenlandsk musikkpedagogisk litteratur. Med den vending som min masteroppgave tok, valgte jeg imidlertid å vektlegge norsk musikkpedagogisk litteratur da jeg i denne sammenheng er opptatt av hvordan tematikken opptrer i norsk musikkpedagogisk diskurs. Mange av de kildene som har vært viktige for min kunnskapsutvikling siteres altså ikke i denne oppgaven. Med norsk musikkpedagogisk litteratur tenker jeg da på litteratur som først og fremst henvender seg til det musikkpedagogiske fagmiljøet og som har en musikkpedagogisk profil. En del litteratur fra 80- og 90-tallet som i utgangspunktet fyller disse kriteriene, er heller ikke tatt med da jeg ikke kan se at de har fått spesielt stor innvirkning i det musikkpedagogiske fagmiljøet.²⁶ I tillegg til musikkterapeutisk og musikkpedagogisk litteratur har jeg også studert spesialpedagogisk litteratur som benyttes i grunnstudiene ved Universitetet i Oslo.

Da jeg bestemte meg for å analysere musikkpedagogiske lærebøker i bruk i musikkpedagogisk utdanning, ville jeg finne frem til bøker som sa noe om elever med

²⁶ Jeg kan dog sies å ha et noe svakt grunnlag for å hevde at litteraturen ikke har hatt stor innvirkning. Jeg baserer dette på hvor ofte (eller i det hele tatt om) jeg har funnet henvisninger til denne litteraturen i annen musikkpedagogisk litteratur, og på søk jeg har gjort søk på internett i forhold til studieplaner og pensumlister innen høyere musikkpedagogisk utdanning.

spesielle behov i forbindelse med musikkundervisningen. Det viste seg å bli en skuffende lett jobb å velge ut tekster, da de to jeg har valgt viste seg å være de to eneste som tar opp temaet med mer enn en setning. Brynjulf Stiges (1995) *Samspel og Relasjon - Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk* omhandler i aller høyeste grad min tematikk, men så vidt jeg kunne se er det ikke vanlig å bruke denne i musikkpedagogisk utdanning. En bok som er vanlig å bruke er Even Ruuds (1996) *Musikk og Verdier*, hvor tematikken tas opp i essayet *Musikkterapi som reformpedagogikk*. Dette er dog et essay som først og fremst dreier seg om musikkterapi og jeg valgte derfor ikke å bruke dette som empiri for analyse. Likevel utgjør denne essaysamlingen og det nevnte essayet en viktig del av det jeg betrakter som musikkpedagogstudenters medlemsressurser. Jeg har også selv benyttet teksten som kilde i litteraturstudier knyttet til forståelse av det musikkpedagogiske feltet.

Jeg har ikke valgt å gå generell pedagogisk litteratur som brukes i utdanningen etter i sømmene, eller forsøkt å finne ut hva som eventuelt brukes av generell spesialpedagogisk litteratur, da jeg her også ville være avhengig innsyn i forelesningssituasjoner for å kunne si noe om hvordan dette knyttes til musikkundervisning. Jeg mener uansett det vil være av interesse og relevans for feltet å undersøke de lærebøkene som er utviklet innen det musikkpedagogiske feltet, for å se hvordan de kan tenkes å bidra til utvikling av ”standarder og regler som igjen er med på å sette grenser for hva slags kunnskap som kan utvikles i utdanningen” (Krüger, 1994, s. 179). Jeg mener også at slike tekster også gir et empirisk grunnlag for å si noe om hva slags kunnskap som preger den musikkpedagogiske diskursorden.

2.9. Oppgavens videre gang

Som jeg har nevnt, vil de neste kapitlene dreie seg om tekstanalyse. Leserens forståelse av disse analysene, er imidlertid allerede tenkt igangsatt da den teori og metode som er skissert ovenfor er et viktig premiss i lesingen av disse analysene. Kapittel 3 og 4 vies tekstanalyse av de to musikkdidaktiske tekstene, noe som følges opp med videre analytiske betraktninger av de to tekstene som diskursiv praksis i kapittel 5. I kapittel 6 beveger vi oss ytterligere utover i Faircloughs ”modell”, og jeg vil her belyse sider ved sosial praksis og diskursorden i forbindelse med musikkpedagogikkens epistemologiske grunnlag når det gjelder elever med spesielle behov. Til slutt vil jeg i kapittel 7 avrunde med noen personlige tanker og visjoner når det gjelder diskursiv og sosial forandring innen det musikkpedagogiske feltet.

Med neste kapittel inntreer et ”genreskifte” hva min skrivestil gjelder. Spesielt i den første analysen vil leseren merke at den akademiske genren er forlatt. Teksten har mer en essayistisk skrivestil, med assosiasjoner, egne tanker og lite bruk av henvisninger og spesifiserte begreper. Det er min intensjon at teorikapittelet skal utgjøre en tilnærming for leseren i møtet med min analyse, da tenkemåten jeg har benyttet i analysen er basert på den skisserte teorien.

I og med at jeg skal analysere musikkdidaktiske tekster, benytter jeg en del musikkdidaktiske begreper og tenkemåter i min tolkning, uten at dette spesifiseres eller defineres nærmere.²⁷

²⁷ Se Hanken & Johansen (1998) for innføring i musikkdidaktikk.

3. Kapittel: Tekstanalytiske betraktninger fra *Musikdidaktikk for grunnskolen*

Odd- Magne Bøe (2005)

Odd-Magne Bøe har i sin bok ikke et eget kapittel som dreier seg om elever med spesielle behov, og han benytter heller ikke begrepet 'elever med spesielle behov'. Likevel er det flere steder i boka at elever med spesielle behov, i den betydningen jeg definerer det i 1.2.6, blir omtalt. Bøes sentrale begrep i forbindelse med dette temaet er 'tilpasset opplæring', og de fleste utdragene jeg har valgt ut fra boka kommer fra underkapitler som dreier seg om tilpasset opplæring. Jeg har valgt utdrag der det spesifiseres at en elev for eksempel er rullestolbruker, eller der det beskrives elevatferd som oppfattes som problematisk. Bøe viser gjennom hele boka til ulike erfaringer og observasjoner fra musikkundervisning i grunnskolen. Disse er enten fra hans egen praksis eller fra praksisen til studenter han har veiledet, og er fra tidsrommet 1997-2005 (Bøe, 2005, s. 9). Han kaller disse 'minnebilder', men jeg har valgt å omtale dem som 'case' eller 'casebeskrivelser' da dette er funksjonen de fyller i Bøes tekst. De benyttes altså til å belyse eller eksemplifisere det som gjennomgås i boka, og leseren oppfordres også noen ganger til selv å reflektere rundt det som kommer frem i minnebildene.

I presentasjonen av min analyse av utdragene fra denne boka, har jeg valgt å følge utdragene i den rekkefølgen de opptrer i boka. Overskriftene som benyttes underveis er Bøes egne overskrifter til de underkapitlene som omtales.

3.1. Eleven i praksisfeltet

Dette er en del hvor det fokuseres på Stortingsmeldingen *Kultur for læring* og de grep som her foreslås blant annet for bedre tilpasset opplæring. I det siste avsnittet kommer Bøe inn på elever med spesielle behov:

Stortingsmelding nr.30 fra april 2004 trekker fram at enkelte elever kan ha noe problem med atferd. Musikktimer er gjerne aktive timer, og ved flere skoler er det rene faglærere i musikk inne på de største gruppene på barnetrinnet. Erfaringen min er at denne kombinasjonen av flere kategorier lærere kan føre til en del uro i musikktimene. Meldingen referer til undersøkelser som "indikerer at omtrent 15 prosent av den samlede elevmassen har moderate atferdsvansker av en eller flere typer" (UFD 2004, s.85). (s.42)

De to første setningene settes opp som premisser, og kan tolkes som å skulle konstruere et problem. Den første setningen refererer til fakta som har kommet frem i en stortingsmelding,

mens den andre setningen ser ut til å være en statuering av ytterligere faktorer som kompliserer problemet det vises til i den første setningen. Presiseringen ”rene faglærere” kan se ut til å vise til noe negativt i forbindelse med det problemkomplekset som konstrueres her. Når det i den neste setningen konkluderes med at det blir uro i musikktime, er det ”denne kombinasjonen av flere kategorier lærere” det henvises til som årsak. Etter denne konklusjonen som er basert på forfatterens egne erfaringer, vises det igjen til stortingsmeldingen og fakta om hvor stor prosentandel av elevene som har atferdsvansker. Det er ikke en klar argumentasjonsrekke som fremstilles her, og budskapet blir uklart. Avsnittet åpner for så vidt for en forståelse av at uro i musikktime er noe som oppstår i kombinasjon av elevforutsetninger, undervisningsform og lærerforutsetninger, men det fremkommer ingen refleksjon rundt hvordan disse faktorene henger sammen. Spesielt uklart er konstruksjonen som angår ”faglærere i musikk” og ”flere kategorier lærere”. Anses faglærerne som et problem? Og er det i så fall kun i kombinasjon med andre typer lærere? Det kommer ikke frem *hvorfor* kombinasjonen av flere kategorier lærere er det utløsende for uroen, eller for den saks skyld hva som menes med ”flere kategorier lærere”. Elever med atferdsvansker står også sentralt i avsnittet uten at uroen *eksplisitt* knyttes til disse elevene. Selv om det grammatisk er slik at argumentet om lærere settes som årsak til uro, utgjør avsnittet som helhet et argument der elever med atferdsvansker, musikkfagets ”aktive timer” og lærerkombinasjonen til sammen former et problemkompleks som kan sies å forårsake uro.

3.2. Hvem skal få lov til å dirigere?

Avsnittet innledes med en generell betraktning av ”dagens elev”:

Dagens elev i en læringssituasjon karakteriseres litt lettvtint slik: Han vil gjøre egne valg, stoler ikke på lærerens fasit, og han vil kreve individualitet og ønsker å komme i fokus. Elevene lar seg ikke lenger blindt dirigere, men ønsker å være med på å bestemme. Han vet samtidig at læreplanen gir eleven muligheter for å bestemme eller velge selv. Denne endringen gir seg utslag i nye roller i skolen. Læreren har ikke lenger fasiten, og heller ikke maktmidlene hun rådde over noen tiår tilbake (s.43).

Her konstrueres en forståelse av eleven, læreren og relasjonen dem imellom. Mitt totalinntrykk av dette er at elevens medbestemmelse til en viss grad fremstilles som noe negativt, og at læreren fremstilles som maktesløs og med lavere status og mindre troverdighet enn før. Jeg mener karakteristikken av dagens elev er negativt ladet og impliserer en viss motvilje eller opposisjon hos elevene. Eksempler på dette er formuleringer som ”stoler ikke på” og ”vil kreve”. Relasjonen elev-lærer blir her ”naturalisert” som et premiss for

undervisningsvirksomhet generelt, ut fra en forutsetning om at det er et misforhold mellom elevens og lærerens forventninger og ønsker. Jeg tolker det også dit hen at relasjonen preges av maktkamper og av mangel på grunnleggende tillitt. Subjektsposisjonen som konstrueres av 'dagens elev' vil kunne gi forventninger om at elever i dag er egoistiske og opposisjonierende, og utgjør en trussel mot lærerens autoritet. Andre formuleringer og ordvalg av lignende forhold kunne eksempelvis konstruert et bilde av elevene som *meningssøkende*, *skapende* eller *selvstendige*. (jfr læreplanens generelle del). Setningen "Elevene lar seg ikke lenger blindt dirigere, men ønsker å være med på å bestemme", kan tolkes enten som en begrensning eller som en mulighet, men får slik jeg ser det mest preg av å være en begrensning i denne fremstillingen. De påstandene som her settes frem om "dagens elev" fremstilles ikke som forfatterens erfaringer, men som sannheter. Det er lite rom for forhandling fra leserens side når det gjelder den kunnskap som tilbys. Det at forfatteren legger til "litt lettvent" i den første setningen, kan antyde en viss avstand til påstandene; noe som gjør det mindre entydig knyttet til forfatterens egen mening. Det kan også ses som en nedtoning av utsagnene eller en måte å spenne opp et slags "sikkerhetsnett" mot å tolkes for negativt.

Setningen om eleven og læreplanen forutsetter at det er vanlig at elever leser, tolker og forstår læreplanen, og at de har et fokus på sine rettigheter i skolesammenheng. Jeg tolker det også dit hen at denne antatte innsikten (og interessen) eleven her har, er med på å styrke elevens posisjon som *i opposisjon* til læreren. I siste setning står det at "læreren har ikke lenger fasiten", noe som nesten kanskje kan forstås i retning av "læreren har ikke lenger full autoritet". Når det gjelder hvilke "maktmidler" det er snakk om ønsker jeg ikke å spekulere i dette, men jeg mener det dannes et inntrykk av at det å ikke lenger ha disse, er et savn eller et tap for læreren.

Med de nevnte posisjoneringene som bakteppe presenteres neste avsnitt:

Læreren kan møte enkeltelever og grupper som gjør at hverdagen kan være "tøff". En student fortalte meg denne historien om sin tid som elev på ungdomsskolen: "Vi fikk lærerne til å gråte, ingen ville ha oss som elever." Historien er ikke enestående. Det kan i tillegg være vanskelig å takle en utagerende elev som spiller, synger eller danser bedre enn deg som klassens musikk lærer. Du kan komme i en posisjon hvor du må kjempe med denne eleven om å få holde dirigentstokken! (s.43)

Her fortsetter altså karakteristikken av elever som gjør hverdagen vanskelig for læreren. Det er riktig nok ikke lenger sakk om "dagens elev", men om enkeltelever og grupper. Nærmere bestemt ser det ut til å dreie seg om *utagerende* elever, og det konstrueres et inntrykk av disse som problemmakere med negative intensjoner. Her mener jeg lærerens posisjon som

maktesløs og elevens posisjon som opposisjonell styrkes. Dette ses imidlertid ikke som noe statisk, men som noe læreren kan gjøre noe med. Dette kommer frem av den siste setningen. Ser vi på ordvalget her, fremstår denne forandringsprosessen som en *kamp*. Med metaforen 'dirigentstokken' blir denne kampen å forstå som en kamp om både disiplinær og faglig autoritet i klassen. Det påpekes at det kan være vanskelig å takle en utagerende elev som er bedre faglig enn læreren. Det forutsettes da at den "utagerende eleven" agerer negativt og opposisjonelt overfor læreren. Det at en elev er bedre enn læreren ses som et problem snarere enn som en ressurs, men om dette gjelder alle elever eller bare de utagerende fremkommer ikke. Et viktig poeng for forståelsen av den nest siste setningen er bokens tidligere problematisering av at en som jobber som musikk lærer ikke nødvendigvis har faglig kompetanse. Boken henvender seg først og fremst til allmennlærere med musikk i fagkretsen eller som undervisningsfag.

I denne delen presenteres også en case som kalles *Negative ledere i gruppeprosesser*:

- Vi var best! Sa elever i toergruppa med en viss stolthet i stemmen. Ener- og treergruppa i 5.klasse var ikke spesielt glade for å høre opptaket (...) Enerne på sin side var fortvilet og sure. En gutt i energruppa var såkalt "brummer". Han sang hele sangen uten å variere tone. Han hadde i tillegg sunget høyt og stått veldig nær mikrofonen.

Treerne hadde nesten ikke åpnet munnen. Lederen i klassen var i denne treergruppa. Hun passet på de andre og sendte strenge blikk mens opptaket ble gjort. (...) Lederjenta hadde makt til å stenge medelever ute fra klassefellesskapet. Elevenes valg var enkelt. Skulle de følge læreren eller lederen? Læreren kunne jo absolutt ikke skilte med de samme sterke represaliene som det denne lederjenta kunne (s.45).

Her presenteres to problematiske situasjoner som har oppstått i forbindelse med henholdsvis en "brummer" og med en elev med status som leder i klassen. Bøe skriver deretter om hva han gjorde videre med denne klassen og reflekterer rundt problemstillingene. Når det gjelder gruppa med "brummeren", presenteres løsningen slik: "I energruppa plasserte vi 'brummeren' litt lenger unna mikrofonen, slik at stemmenivået ble på linje med eller noe lavere enn andre." Det reflekteres ikke noe videre rundt "brummerens" behov, men tidligere i boken har det i forbindelse med lærerstudenter blitt fremhevet at "brumming"/tonedøvhet er noe man kan få hjelp med (s.41 og 53). Begrepsbruken ("brummer") blir likevel det som blir stående som sentralt i konstruksjonen av subjektet i dette avsnittet. En slik begrepsbruk kan sies å konstruere elevens problem med sangferdigheter som en konstant *egenskap* ved eleven, og løsningen som presenteres, forsterker denne konstruksjonen.

Casens andre problematiske situasjon har fått mer plass. I påstanden som stilles opp i siste setning gis det, som vi har sett tidligere, grunnlag for å se læreren som maktesløs, eleven som opposisjonell, og relasjonen lærer-elev som preget av en maktkamp. Tekstens videre refleksjonsdel åpner imidlertid for at dette kan forandres. De resonnementene Bøe her presenterer, mener jeg i tillegg åpner for en forståelse av problemene som har oppstått som mer nyanserte enn bare å dreie seg om eleven:

Opgaven med å frata lederjenta noe av makten tok atskillig lengre tid. Situasjonen med hensyn til skjulte relasjoner i klassen ble imidlertid avdekket gjennom denne sangen, og jeg så at noe måtte gjøres også i mine timer. Jeg ble nødt til å arbeide lenge for å skape et godt og harmonisk læringsmiljø i denne klassen. (loc. cit.)

Vi ser her fokus på sosiale relasjoner i klassen, på læringsmiljø og på lærerens ansvar for og mulighet til å gjøre noe med dette. Bøe forteller også noe om hva som ble gjort og hvilke valg som ble tatt. Han skriver:

Hun ble ikke satt på gangen i musikktime, og fikk heller ikke med seg melding hjem. Vi la heller ikke sangen på hylla i denne klassen. Jenta fikk rett og slett ikke bestemme over oss andre. Hun ga ikke fra seg ledelsen sånn ”helt uten videre”. Det ble selvfølgelig en kamp. Jeg satt med følgende våpen: (...*lister opp ulike tiltak...*) Hvordan gikk det? Sang klassen etter denne timen? Læreren vant denne kampen sammen med klassen! (...) Læreren trekker imidlertid ikke alltid det lengste strået. (s.45-46)

Dette mener jeg åpner for en posisjon for musikk læreren som handlingskraftig og engasjert. Det åpner også for en forståelse av at relasjoner og læringsmiljø ikke er noe statisk, men noe som kan forandres. I de første setningene ser det ut til at forfatteren tar opp noen forventede holdninger, tanker eller erfaringer hos leseren (medlemsressurser). Det vises til tre tiltak som ikke ble satt i verk, men som kanskje kunne være nærliggende å tenke seg? Det trekkes på en antatt felles forståelse for at dette er legitime tiltak i en slik situasjon, en forståelse som leseren kan ha tilegnet seg gjennom erfaring med liknende situasjoner eller gjennom forventninger formet i utdanningen. Forfatteren går imidlertid videre, og argumenterer for *andre* tiltak og viser hvordan læreren kan gå frem for å snu situasjonen. Slik er teksten med på å forhandle om så vel tatt for gitte sannheter og antatte handlingsmønstre i feltet.

Likevel benyttes det et sett med metaforer som setter sitt preg på konstruksjonen av relasjonen mellom elev og lærer, samt undervisningssituasjonen: Det snakkes om ”kamp” og ”våpen”, og det står at læreren ”vant denne kampen”. Dette forsterker konstruksjonene vi så i begynnelsen av dette avsnittet, der ”dagens elev” kunne forstås som opposisjonell og motvillig, og relasjonen mellom elev og lærer som en maktkamp. Det benyttes også en annen

metafor i dette avsnittet: ”å trekke det lengste strået”. Dette er en metafor og et uttrykk som gjerne forbindes med *tilfeldighet*, noe som forsterker konstruksjonen av læreren som maktesløs. Dette uttrykket tegner også et bilde av lav grad av forutsigbarhet når det gjelder så vel lærerens handlinger som relasjonen elev-lærer. Den nevnte setningen står som avslutning på et underkapittel, og er slik ”siste ord” i saken. Dette mener jeg kan svekke noe av den utvidende effekten mht subjeksposisjoner og mulighetsbetingelser som det for øvrig er åpnet for her. Subjeksposisjonen som er tilgjengelig for å forstå eleven er heller ikke nyansert, men konstruerer en forståelse basert på negative intensjoner og egoisme. Eleven omtales heller ikke som ’elev’ noe sted, men som ’lederen’, ’lederjenta’ og ’jenta’. Det fremstår som *naturlig* at en elev er ”lederen i klassen” og at dette er en opposisjonell posisjon i forhold til læreren.

3.3. Dyktige musikk lærere

I et underkapittel som heter ”dyktige musikk lærere” skriver Bøe blant annet om elever og foreldres forventninger til musikk læreren med tanke på hva de mener er en god lærer. I en casebeskrivelse kommer frem at foreldrenes ønske om at klassen skulle opptre overskygget deres interesse for miljøtiltak i en klasse som ikke fungerte spesielt godt. Årsaken til at jeg trekker frem denne casen er at Bøe her forteller om en klasse der fire elever hadde atferdsproblemer:

Det var blitt en vane at vi ”hev ut” 3-4 elever i flere av musikk- og matematikktimene. De fikk et annet pedagogisk opplegg ledet av en av assistentene ved skolen. Disse elevene ledet på et vis klassen på en negativ måte. Et blikk fra en av disse fire var nok til at klassen stoppet å synge eller å danse! Jeg fikk vite at disse elevene hadde sterke represalier i bakhånd hvis medelevene ikke adlød. Repertoaret var avansert og besto av alt fra juling, klining av tyggegummi på klærne og til å bli stengt ute fra flokken. Litt kjeft fra oss lærerne hadde ingen innvirkning på de andre barnas beslutninger. Hvilke represalier kunne egentlig matche de som ”firerbanden” rådde over? (s.51)

I de første to setningene fortelles det om et tiltak. I resten av avsnittet forsvarer tiltaket ved å fortelle om elevenes atferd og deres påvirkning på klassen og læringsmiljøet når det nevnte tiltaket ikke ble iverksatt. Tidligere, i delen *Hvem skal få lov å dirigere?*, har vi sett at argumenter i teksten forutsatte en tatt for gitt holdning til tiltak overfor elever med atferdsvansker. I sitatet ovenfor ser vi imidlertid et eksempel på nettopp en slik praksis. Her kan teksten altså sies å *bekreft*e, eller *konstituere*, de holdninger og ”sannheter” som leseren forventes å ha med seg. Slik jeg ser det, gir denne fortellingen signal som: det er legitimt å utestenge elever fra musikk timen, elever med atferdsvansker har kun til hensikt å utføre

negative handlinger, det er greit å sette ”merkelapper” på elever (”firerbanden”), musikk læreren og de andre elevene er maktesløse i møtet med elever med atferdsvansker og lederposisjoner, visse elever er det lov å gi opp eller i det minste fraskrive seg ansvaret for. Jeg synes også det er interessant å se på hvordan tiltaket som benyttes av musikk læreren også er del av de omtalte elevenes represalierepertoar: utestenging fra flokken. Bøe skriver også litt om hvordan det gikk videre med denne klassen:

Jeg valgte å bruke tid og energi på de andre elevene i klassen. (...) Problemene var så store at vi ikke klarte å løse det innenfor klassens egne rammer. (...) Resultatet ble at to av de fire nesten ikke var med oss i fellestimene i musikk. De hadde musikk med egen lærer eller assistent i deler av skoleåret (loc. cit.).

I tillegg til de signaler jeg tidligere har vist til, kan man se dette som argumenter for at i lærerens ansvar overfor klassen må flertallet noen ganger prioriteres, og at ikke alle problemer kan løses innenfor klassens rammer. Det kommer også frem at det er mulig å gjennomføre musikkundervisning også utenfor klassens rammer. Det kommer imidlertid ikke frem hva som *fungerte* mht de to elevene som *ikke* ble utestengt fra fellestimene over lengre tid. Dette ville vært et viktig bidrag til fremstillingen av mulighetsbetingelsene i en situasjon som virker så fastlåst som den som her ble beskrevet.

3.4. Støttefunksjoner og dans

I forbindelse med presentasjon av Vygotsky og Bruners teorier om støttefunksjoner og stillas, får vi lese en historie om musikk- og danseundervisning med en jente som bruker rullestol:

Denne eleven fikk hjelp av både medelever og assistenter i en dansetime. Hun var rullestolbruker, og jeg arbeidet sammen med en lærerassistent i alle musikktime i klassen. Elevene var vant til å hjelpe Trine, den funksjonshemmete eleven. Jeg behøvde aldri å gi instruksjoner om hvilke støttefunksjoner som var nødvendig i sang- eller danseoppleggene mine (s.87).

Fra selve casebeskrivelsen står det om dette:

Vi skulle i gang med dans rett etter sangen. Bordene måtte ryddes unna, og lærerassistenten for rullestolbrukeren, Eva, hadde tenkt ut gode innlæringsmetoder i reinlender for Trine (loc. cit.).

Vi får vite at både medelever og assistent hjelper eleven (og læreren) i musikktime, og det antydes at dette er noe som har blitt en selvfølge i denne klassen. Det ser også ut til at det er en utbredt forståelse blant medelever og assistenter om elevens behov. Setningen jeg henter denne informasjonen fra (”Jeg behøvde aldri...”) er imidlertid noe uklart da det ikke fremkommer hvem som er objekt i setningen; *hvem* læreren aldri behøvde å gi instruksjoner til. Medelevene? Assistentene? Det fremkommer heller ikke *hvorfor* ikke læreren behøvde å

informere om dette. *Hvordan* opplegget ble tilpasset denne jentas behov, eller for den saks skyld hvilke behov hun hadde, står det heller ikke noe om. Det står riktignok *noe* om hva som gjøres når de synger:

Trine i rullestol hadde fast plass helt ved overheaden. De andre i klassen sto rundt henne. (...) Han (Mats) trillet henne framover i klasserommet (loc. cit.).

Hva Trine og hennes assistent gjorde da de danset reinlender står det ingenting om, til tross for at dette ville være svært verdifull informasjon for leseren. Slik informasjon kunne ha utvidet mulighetsbetingelsene for forståelsen av elever som bruker rullestol sine behov og ressurser i dans. I og med at denne casen brukes til å ” illustrere utviklingssonen hos Vygotsky” (loc. cit.), kunne en også forventet seg noe om hvor veien gikk videre, om hvordan stillaset skulle tas ned og eventuelt omkonstrueres i forbindelse med nye behov. En slik forståelse av begrepet ser imidlertid ikke ut til å være relevant i forbindelse med casen, og det ser ut til at ’stillas’ i forbindelse med noen elever er en noe mer permanent konstruksjon. I denne teksten tas mye for gitt, eller det anses ikke som relevant å informere mer detaljert om. Det som konstrueres her mener jeg kan være forståelse av at:

- å tilpasse musikkundervisningen for elever som bruker rullestol er en selvfølge
- å tilpasse musikkundervisningen for elever som bruker rullestol er uproblematisk
- det er åpenbart hva slags tilpasning elever som bruker rullestol har behov for
- det ikke nødvendigvis må være musikk læreren som utarbeider hvilke konkrete tiltak som er nødvendig for at eleven skal kunne få utbytte av musikkundervisningen
- assistenter kan være en ressurs for eleven og læreren, også med tanke på pedagogiske tiltak og planlegging
- medelever kan utgjøre en ressurs i forbindelse med den tilretteleggingen som er nødvendig for en elev som bruker rullestol

3.5. Sang for alle, tilpasset opplæring

Fra dette underkapittelet skal jeg trekke frem to ulike aspekter ved ”spesielle behov i musikkundervisningen”, begge basert på problemer med sangferdighet. I delens innledning står det:

Det kan umulig være godt å få en kommentar fra andre om at en ikke kan synge. Det kan være smertefullt og gjøre sitt til at man ikke synger mer. Man kan tolerere en kommentar på at man synger feil melodi (s.124).

Fokus rettes her mot det å få negative kommentarer på sangferdigheter og de negative konsekvenser dette kan ha. I setningene er det ikke implisert elev eller lærer i noen av rollene.

Videre i teksten vises det også til ulike konstellasjoner i så måte. Vi får høre om en musikk lærer (allmennlærer som underviste i musikk) som fikk kommentarer fra en elev, der det fremgår at lærerens svake ferdigheter førte til at elevene tok ansvar for tilpasning av undervisningen. *Hvem* som har spesielle behov i musikkundervisningen får her en litt annen vri. Videre vises det til andre scenarioer:

Noen får ”sannheten” om egne sangferdigheter fra jevnbyrdige, andre får den fra læreren sin. Det er langt verre! (loc. cit.)

Bruken av anførselstegn her vil jeg tolke som at det er ment ”den såkalte sannheten”. Dette forklares heller ikke videre. Jeg antar derfor at det her tas for gitt at leseren er enig i at: det finnes ikke én sannhet om noens sangferdigheter, og: sangferdigheter kan utvikles. Videre forstår jeg det dit hen at det som er ”langt verre” er å høre slikt fra læreren. Dette forklares heller ikke nærmere og jeg antar at det tas for gitt at leseren er enig i at: lærere skal aldri komme med slike kommentarer, lærerens makt i en slik situasjon er stor og konsekvensene blir større enn når en elev får kommentarer fra medelever, en lærer bør vite bedre. Selv om det ikke står noe videre om *hva* som kan gjøres for elever som har problemer med sangferdighetene, mener jeg det antydes at dette er noe som kan bearbejdes, og følgelig kan anses som musikk lærerens ansvar. Det kommuniseres i det minste, slik jeg ser det, en oppfordring om aldri å kommentere *ferdigheter* negativt.

En annen case som trekkes frem i denne delen dreier seg om en elev med en muskelsykdom:

-Tsj, tsj, tsj, lød det fra rytmeeggene. Jens satt bakers i klasserommet i rullestol. Han hadde mistet evnen til å snakke og synge for noen år siden. Eleven hadde en muskelsykdom.

Klassen begynte å synge ”Down by the Riverside”, og jeg spilte gitar. Gutten hadde som vanlig åpnet skuffen i skapet ved siden av seg og tatt fram rytmeinstrumentet sitt, idet jeg startet allsangen. Jeg merket ingen ting før jeg hørte at akkompagnementet til allsangen ble forsterket med stødig, fin rytme fra et rytmeegg. Det hadde blitt så vanlig dette at Jens bidro til allsangen på sin måte, at klassen ikke lenger la merke til at han ikke sang sammen med de andre. Rytmen var stødig og god, og dette skapte en fin helhet i samspillet (s.124-125).

Her beskrives elevens funksjonsnedsettelse, men det fokuseres på hans ressurser. Casen åpner dessuten med en henvisning til hva han bidro med. Jeg mener det her åpnes for en subjektsposisjon i møtet med elever med fysiske funksjonsnedsettelse som kan sies å være innstilt på ressurser, anerkjennelse og alternative måter å bidra på. Likevel er jeg usikker på hva musikk lærerens funksjon overfor denne eleven kan sies å være i denne casen. Bøe skriver også at eleven ”tilpasser sangtiden til en meget sterk funksjonshemming” (s.124). Hvorvidt

den tilpasningen eleven gjør er et resultat av musikk lærerens innsats overfor eleven, eller om musikk læreren bare har hatt flaks, sier casen ingenting om. Det blir dermed vanskelig å danne seg et bilde av hvilket ansvar musikk læreren har og hvordan undervisningen kan planlegges og tilrettelegges ut fra elevens ressurser. Med setningen ”Jeg merket ingen ting før...” kan det se ut til at elevens bidrag ikke var igangsatt av musikk læreren. Dette sier i så fall noe om at det ikke forelå en plan for hva denne eleven skulle gjøre og hvordan denne eleven skulle utvikle sine musikalske ferdigheter, til tross for at ressurser og ferdigheter (”rytmen var stødig og god”) er identifisert.

I dette underkapittelet står det en del generelt om tilpasset opplæring i sang, også i forbindelse med elever med spesielle behov. Det står blant annet:

Vi vet at elever kan få ekstra hjelp i matematikk og norsk ved å arbeide i mindre grupper eller alene. I musikk er det imidlertid vanlig at både svake sangere, tonedøve og til og med hørselshemmede må klare seg uten støtte. Vi vet at tilpasset undervisning fører til større framgang enn en opplæring uten å ta hensyn til forskjeller. Musikk lærere kan helt sikkert referere til at øving gjør nesten mester, også når det gjelder sangkvalitet. Men på tross av dette er det få som tar hensyn til individuelle behov i sang (s.125).

Dette avsnittet starter med en ”sannhet” om hvilke rammefaktorer som gjelder for matematikk og norsk. Den neste setningen handler om musikkfaget, og det er med denne at den første får sin betydning. De to setningene kan tolkes som en påstand om at de samme rammefaktorene ikke gjelder for musikk som for norsk og matematikk. Det fremstilles samtidig en beklagelse over at det er slik. Videre kan neste setning sies å utdype denne skjevheten og konkludere med hva det vil si for undervisning og læring. Begrepet ’tilpasset undervisning’²⁸ blir i denne argumentasjonsrekken å forstå som ”ekstra hjelp”, ”støtte”, ”å arbeide i mindre grupper eller alene” og ”å ta hensyn til forskjeller”. Det ser også ut til at det ikke er mulig å gjennomføre tilpasset undervisning i musikkfaget. Dermed blir det heller ikke mulig å ta hensyn til forskjeller. Utsagnskraften til denne setningen kan tolkes som en bebreidelse eller en unnskyldning, avhengig av hvem den er tenkt å ”ramme”. Det blir en unnskyldning og en forklaring musikk lærere i mellom, men en bebreidelse overfor skolens organisering. I den neste setningen trekkes øving inn, og det kan se ut til at dette er i betydningen at øving heller ikke blir mulig uten tilpasset undervisning og ekstra støtte. Den siste setningen kan også ses som en bebreidelse, men den virker mer rettet mot musikk læreren. Dette fordi den er knyttet til setningen om øving, men også fordi den er formulert på en måte som dreier seg mer om selve undervisningen enn om overordnede organisatoriske rammer. Likevel er det mulig,

²⁸ ’Tilpasset undervisning’ og ’tilpasset opplæring’ benyttes om hverandre og ser ut til å være synonyme.

avsnittet tatt i betraktning, at setningen også kan tolkes i retning av at musikk læreren ikke får *muligheten* til å ta hensyn til individuelle behov i sang. Den samme ambivalensen finnes også i setningen som innleder neste avsnitt:

Det er kanskje på tide å begynne å praktisere tilpasset opplæring i mindre grupper i flere fag enn kjernefagene norsk, matematikk og engelsk? (loc. cit.)

Det fremgår ikke klart noen av stedene om forfatteren henvender seg til musikk læreren som en *innviet* eller om han snarere *belærer* leseren. Dette gir uklarerhet med hensyn til argumentasjonens utsagnskraft. Er dette en felles klagen over de forholdene man må jobbe under, og som følgelig er noen andres feil, eller er det en anklage overfor musikk lærere som ikke vet å utnytte rammefaktorene mer kreativt? Denne siste setningen kan imidlertid også tolkes som en direkte henvendelse til musikk læreren med en *oppfordring* om å iverksette tiltak, om å finne måter å organisere undervisningen på som tillater små grupper. Denne mulige oppfordringen mister imidlertid noe kraft da den etterfølges av et eksempel på hvordan elever med hørselshemming kan fungere godt i klassens allsang *uten* at man må ”ta spesielle hensyn til dem” (loc. cit.). Det kommer altså ingen ytterligere utdyping av ”å praktisere tilpasset opplæring i mindre grupper” eller av opplæring der man tar hensyn til individuelle forskjeller.

Fra det første avsnittet vil jeg også trekke frem et begrep som benyttes: ’tonedøve’. Det å benytte et slikt begrep i en lærebok gir et inntrykk av at dette er et legitimt begrep og ikke minst at fenomenet det beskriver faktisk eksisterer. Begrepet representerer visse ”sannheter” om evner og ferdigheter i sang. Kategoriseres en elev som ”tonedøv” kan det gi forventninger om en manglende evne snarere enn en svak ferdighet. En slik kategorisering impliserer i tillegg et syn på eleven som gir svært begrensede mulighetsbetingelser. Ikke bare er det et stigmatiserende begrep, men det kan også tenkes å føre til tiltak som dreier seg om å finne alternativer til å synge snarere enn tiltak for å hjelpe eleven å videreutvikle sine sangferdigheter. Mulighetsbetingelsene mht elevens posisjon og musikkundervisningens effekt, hensikt og mål begrenses. Begrepet ’svake sangere’ kan sies å ha noe av den samme begrensningen av mulighetsbetingelser i seg da det er en kategorisering av elever og ikke en beskrivelse av et behov eller en ferdighet. Det er imidlertid viktig å påpeke at de utfordringene som her trekkes frem dreier seg om *spesielle behov i musikkundervisningen*, altså behov/vansker som muligens bare gjør seg gjeldende i musikkfaget. Dette kan tenkes å åpne for en forståelse av slike behov som noe musikk læreren spesielt har et ansvar for å ta tak

i. En kan sågar tolke det dit hen at forfatteren tar for gitt at leseren er klar over at dette er del av musikk lærerens ansvarsområde.

3.6. Tilpasset opplæring i spill krever mye planlegging

Overskriften (s.151) er en påstand som kan tolkes som at tilpasset opplæring *i spill* krever mer planlegging enn for eksempel i sang. Utsagnskraften kan tenkes å være en oppfordring, en advarsel, eller kanskje et forbehold? De første to avsnittene dreier seg om at læreren må legge opp undervisningen slik at den treffer hver enkelt elev. En case benyttes til å belyse følgende dilemma og leseren oppfordres til å reflektere selv: ”Hvordan kan en lærer ivareta de flinke elevene, og på samme tid hjelpe niendeklassingen Hans med å skifte tone til rett tid? Les neste historie og reflekter selv” (s.152). Casen kalles *Noen bruker lengre tid* og det beskrives hvordan eleven Hans ikke klarer å henge med på det resten av klassen gjør:

Gutten spilte konsekvent på E-strengen, den dypeste. Jeg stod ved siden av ham og sporet inn bevegelsene slik at han skulle spille det de andre i klassen gjorde. Det hjalp ikke. Han kjente verken pulsen i klassen eller i sangen, og han holdt seg til den dype E-strengen. De sju andre i klassen begynte å bli utålmodige. (...) jeg brukte all min tid på Hans (loc. cit.).

Situasjonen som her beskrives forstår jeg slik: alle elevene forventes å gjøre det samme, Hans får ikke dette til, musikk læreren bruker mye tid på å forsøke å hjelpe Hans uten å lykkes med dette. Slik jeg forstår oppsettet av teksten er ikke denne casen ment å gi svar, men å skissere et dilemma for videre refleksjon. Det blir beskrevet hva eleven gjør og hva han ikke får til, og utover dette er det ikke noe grunnlag for bildet en kan danne seg av eleven. Lærerens innsats beskrives, men jeg er usikker på hva som egentlig ligger i å ”spore inn bevegelsene”, noe som svekker mitt bilde av situasjonen noe. Uansett beskrives en lærer som bruker tid på en elev som ikke får til det de andre gjør, men som ikke når frem eller finner de rette metodene. Flere ulike tolkninger er mulige slik jeg ser det: Vi kan se læreren som ansvarsfull og engasjert, men med manglende kompetanse. Det er også mulig å se lærerens innsats som adekvat, og eleven som uskikket for undervisningen eller oppgaven. Vi kan også se lærerens opplegg som for lite tilpasset og differensiert i utgangspunktet.

Det er mulig å se de neste to sidene av teksten som et svar på dilemmaet, og muligens også en redusering av ambivalens i forbindelse med tolkning av lærerens rolle og innsats. Jeg tolker tekststrukturen i denne delen (s.151-154) som en sammenhengende argumentasjonsrekke, der casen om ”Hans” representerer en utfordring som de påfølgende delene forholder seg til, med henholdsvis videre premissbygging, løsningsforslag og legitimering. Først generaliseres imidlertid det problemet som casen var et eksempel på:

Situasjonen er på mange måter typisk for det behovet for tilpasning man vil møte i spilleopplæringen. De svake må stoppe opp og ha personlig støtte. De flinke vil videre (...) (s.152).

Det tydeliggjøres at dilemmaet ikke bare dreier seg rundt den ene eleven som ikke får det til, men om kombinasjonen av alle de ulike behovene i klassen. 'Tilpasset opplæring' blir dermed et premiss for undervisningen og en forklaring på hvorfor undervisningen stoppet opp. Om tilpasset opplæring står det blant annet også:

Hva er så kriterier for tilpasset spilleopplæring? Det at musikkundervisningen oppleves som meningsfull for eleven, må være den primære oppgaven for musikk læreren. Utfordringen ligger i å skape undervisningssituasjoner som treffer eleven hjemme, det vil si bygger på elevens interesser og evner, og som tilfører ny erfaring og kunnskap i spilleopplæringen.

'Tilpasset opplæring'/'Tilpasset spilleopplæring' fremstår i denne delen som noe som gjelder alle elevene, og som dessuten er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle sine ferdigheter i spill og oppleve musikkundervisningen som meningsfull. Det fremgår at dette er *mulig*, at det er musikk lærerens ansvar, men at det også er krevende. Videre følger "løsningen", i form av casen *Flere grupper og rullering gir tilpasning*, som ser ut til å skulle illustrere *bedre* tilpasning enn den forrige casen. Om differensiering når det gjelder spill står det blant annet:

Nesten alle elevene i klassen spiller kun på en enkelt tone i akkorden. Står det D på lerretet, spiller de D og kun denne. De elevene som har større erfaring med å spille, tar gjerne flere toner enn det som står på transparenten. En D for disse elevene betyr at de kan spille tonen D, F# og A samtidig! (...) Flinke elever spiller som regel hele akkorden på gitar eller piano. På stavspill spiller disse med to køller samtidig. (s.153)

Den neste casen er et eksempel på samspillsundervisning der læreren har arrangert materialet slik at det er mange ulike måter å bidra på med hensyn til variert nivå. Deretter kommer refleksjoner samt henvisninger til L-97, som kan ses som en form for legitimering av fremgangsmåten som er presentert i casen. Her skrives blant annet:

Det å legge lærestoffet til rette for enkeltelever i en stor klasse krever et stort forarbeid. Du kan ikke la være, du *skal* variere arbeidsmåten slik at du treffer den enkelte, heter det i L97. (s.154)

Dette kan vi lese som en klargjøring av overskriften til denne delen, og ambivalensen innsnevres. Det ser ut til at det er rimelig å tolke overskriften som en oppfordring, eller til og med som en formaning. Dette gir også føringer mht hva som er rimelig å kreve av musikk læreren, og på denne måten har Bøe antageligvis utvidet medlemsressursene til leseren. Det kan sies å konstrueres et bilde av musikkundervisning med hensyn til elever med

spesielle behov som utfordrende men mulig, da ved hjelp av tilpasset opplæring (forstått som differensiering). Musikk lærerens rolle fremtrer som mer foretaksom enn vi har sett tidligere i boka, og det ser også ut til å antydes at musikkfaglig kompetanse hos musikk læreren vil føre til bedre tilpasset opplæring. Det er imidlertid også mulig å spørre seg om problemet med å tilpasse undervisningen for elever som "Hans" egentlig omgås her. Det fremgår at eleven "Hans" ikke kan følge det "de andre i klassen" gjorde. I casen med samspillsundervisningen er det imidlertid mer fokus på hva de flinke elevene kan gjøre utover det "nesten alle elevene i klassen" gjør. Det ser ut til at det laveste nivået som presenteres er det som passer de fleste, og kanskje dermed ikke elever som "Hans".

3.7. Dans for alle, tilpasset opplæring

Det som her skrives i forbindelse med elever med spesielle behov er dette:

Dans foregår ofte i samlet klasse uten differensiering og med fasit. Det er ofte behov for et tilpasset danseopplegg. Behovene for tilpasning varierer. Enkelte elever har hatt bevegelseshemminger, og andre har vært svake rytmisk. Nedsatt hørsel skaper også store problemer med å tilpasse seg dansen og bevegelsene hos medelever (s.164).

Det trekkes videre inn en case med en elev med hørselshemming: Casen kalles *Den inkluderende skolen*:

- Jeg hører ikke rytmen, sa en jente til de andre jentene på gruppa. I den ene dansegruppa i 6.klasse deltok en døv jente. Jentene hadde store startproblemer, slik at studentene måtte gripe inn. (s.165)

'Inkluderende' ser her ut til å være mer en påminning om at det finnes elever med spesielle behov, som hørselshemming, i dagens skole. Det ser imidlertid ikke ut for at det her var tatt hensyn til denne eleven i utgangspunktet. Elevens situasjon følges heller ikke opp i teksten, og man må anta at studentene som nevnes gjorde *noe* for å hjelpe denne eleven. Det gis ingen forslag til løsning, verken av den konkrete situasjonen eller generelt. Det eneste jeg kan se at denne teksten kommuniserer til leseren er derfor: opplysning om at elever med bevegelseshemming, hørselshemming, eller svak rytmisk sans vil ha problemer med å følge dans dersom det ikke tilpasses deres behov. Jeg kan ikke se at dette på noen måte utvider mulighetsbetingelser, noe som ville vært mulig med presentasjon av en case der det ble presentert måter å tilpasse danseopplegget på. Videre i kapitlet presenteres imidlertid teori av Émile Jaques-Dalcroze og Rudolf Laban (s.167), noe som absolutt kan ses som en måte å utvide mulighetsbetingelsene for tilnærming til dans i musikkfaget. Det utledes ingen direkte bruksmuligheter mht musikkfaget, tilpasset opplæring eller elever med spesielle behov. Det nevnes imidlertid at døv og hørselshemmede studenter har "drama og rytmikk" som fag i

stedet for musikk. Dette *kan* åpne for en utvidelse av mulighetsbetingelser når det gjelder forståelsen av hva danseundervisning kan innebære for elever med hørselshemming.

3.8. Komponering for alle, tilpasset opplæring

Alle kan komponere. Det må i alle fall være utgangspunktet for aktiviteten. Jeg vil trekke inn en historie fra Høgskolen i Sør-Trøndelag som viser en situasjon hvor døve komponerte og kommuniserte med musikkstudenter. De døve studentene har ikke musikk, men faget rytmikk (s.173).

Den første setningen er en påstand som åpner uendelige mulighetsbetingelser. Den neste setningen kan tolkes som en videreføring av påstanden til å gjelde som et utgangspunkt for en musikkpedagogisk aktivitet. Den kan også tolkes som et slags forbehold hva gjelder påstanden: man må i alle fall *tro* at alle kan komponere, og så får eventuelt unntakene vise seg. Tekstens videre gang bekrefter imidlertid ikke en slik negativ tolkning, men kan snarere ses som en videreføring av det første argumentet. Dette gjøres ved en eksemplifisering av en vellykket komponeringsaktivitet i en situasjon der studenter med hørselshemming og hørende musikkstudenter samarbeidet (s.173-174). Begrepsbruken når det gjelder studentene med hørselshemming er ikke konsekvent. De omtales i første omgang som ”døve” i samme setning hvor de hørende omtales som ”musikkstudenter”. Dette konstruerer to svært ulike subjeksposisjoner. Den eneste informasjonen vi får om den ene gruppen er at de er døve, og det gis ingen informasjon om *hva* de studerer. Det kan sies å være mer fokus på deres begrensninger enn på deres ressurser. ’Musikkstudentene’ derimot sier noe om denne gruppens ressurser, interesser og fremtidsplaner. Subjeksposisjonene nyanseres mer i casebeskrivelsen, der også begrepet ’hørende’ benyttes. Etter hvert som leseren settes inn i situasjonen og det fortelles om de ulike studentenes roller i samarbeidet, forandres måten studentene beskrives på: ”Danserne brukte hele kroppen i jevn rytme (...) Det var greit for musikerne å oppfatte grunnpulsen” (s.173). Fokuset flyttes fra hvem av de involverte som er døve eller hørende til hva de bidro med i samarbeidet. *Ordvalg* som diskursivt grep er også viktig her, ved at ordet ’danserne’ blir introdusert. Dette åpner for nye subjeksposisjoner, der bl.a. en ressursbasert forståelse av studentene med hørselshemming trer frem. Forståelsen av elever med hørselshemming er ikke lenger begrenset til ’døv’ eller ’hørselshemmet’, men har blitt utvidet med posisjonen ’danser’.

3.9. Oppsummering

Ved å se samlet på de ulike delene der elever med spesielle behov omtales, blir det mulig å danne seg et bilde av den tilnærming Bøe representerer når det gjelder musikkundervisning og

elever med spesielle behov. Slik jeg tolker teksten, bygger noen avsnitt på til dels ulike mulighetsbetingelser, noe vi kommer tilbake til i en drøfting av Bøes diskurser og konstruksjoner i kapittel 5. Ulikhetene dreier seg gjerne om hvor langt Bøe går i å reflektere rundt løsninger på problemer, men også om ulike fokus på elevens behov og ressurser, samt i fremstillingen av 'musikklæreren'.

Mange av de problematiske situasjonene som beskrives dreier seg om elever med atferdsvansker, og det er problemet og eventuelt løsningen det da snakkes om, og ikke elevens behov eller bakenforliggende aspekter. Løsningene som presenteres når det gjelder disse elevene dreier seg ikke om hvordan de skal lære, men om hvordan orden skal gjenopprettes i klasserommet. På denne måten kan subjektsposisjonen som er tilgjengelig når det gjelder forståelsen av elever med atferdsvansker sies å være begrenset til å se eleven som en problemelev. I tillegg fremstilles relasjonen mellom musikklæreren og elever med atferdsproblemer som en maktkamp der læreren fort havner i en offerrolle dersom han/hun ikke kjemper mot eleven.

Fremstillingen av elever med hørselshemminger er noe varierende, men er også et stadig tilbakevendende tema. På den ene siden beklager Bøe seg over at det ikke er ressurser til å tilrettelegge undervisningen for disse elevene, mens det på den andre siden også er snakk om aktiviteter der de ikke har behov for tilrettelegging. Med beskrivelsen av studenter mot slutten dannes et grunnlag for et mer åpent bilde av mennesker med hørselshemming og musikkundervisning enn det som har vært tilfelle tidligere i teksten. Dette kan tenkes å bli investert i leserens forståelse av disse elevene, men det mangler likevel en refleksjon om hvordan man kan få til lignende former for musikkundervisning i grunnskolen.

Bøe tar flere steder opp problemstillinger knyttet til det jeg i innledningen kalte "spesifikke vansker i musikk", her i ulike versjoner av svake sangferdigheter. Dette settes dermed på dagsorden, men det gis et noe uklart bilde av hva det dreier seg om. Vi har sett begrepsbruk som "brummer" og "svake sangere", noe som genererer subjektsposisjoner der svake sangferdigheter ses som definerende for eleven. Andre steder i teksten er det imidlertid rammefaktorer som ser ut til å være eneste hindring for at man skal kunne hjelpe eleven til å videreutvikle sin sangferdighet.

Bøes sentrale begrep når det gjelder elever med spesielle behov er, som nevnt, 'tilpasset opplæring'. Dette begrepet fylles med innhold på ulike måter som til dels gir motstridende signaler. Vi har sett det fremstilt som en tilnærming som ikke er mulig i musikkfaget på grunn av lite ekstra ressurser til elever med spesielle behov (3.5), men også som et prinsipp man kan lede praktiske undervisningsopplegg ut av der det tas høyde for

elevenes ulike ferdigheter (3.6). Fremstillingen varierer noe med hensyn til hvilken del av musikkfaget det er snakk om. Tilpasset opplæring i *spill* fremheves som ekstra utfordrende, men er samtidig det eneste som det gis praktiske råd i forbindelse med. Ironisk nok er det dermed mulig at leseren bringer med seg større forutsetninger for å lykkes med tilpasset opplæring i spill enn i de øvrige aktivitetene. Kanskje tas det for gitt at leseren skal kunne utlede tilsvarende prinsipper i forbindelse med andre aktiviteter. Den skiftende konstrueringen av tilpasset opplæring som et behov blant noen elever som ikke kan etterkommes og som et prinsipp for differensiert undervisning for alle, kan imidlertid generere ulike mulighetsbetingelser for musikkundervisning med elever med spesielle behov.

4. Kapittel: Presentasjon av diskursive konstruksjoner fra

Sanger, septimer og triangler: musikk i skolen

Randi Margrethe Eidsaa og Gro A. Kamsvåg (2004)

I denne boken er det avsatt et eget kapittel i tilknytning til tematikk om elever med spesielle behov. Dette er bokens kapittel 8, med tittelen *Musikk og elever med spesielle behov*. Som tidligere nevnt, er analysen av denne teksten ikke presentert i den rekkefølgen teksten kommer i, men i forbindelse med en tolkning jeg har gjort av sentrale konstruksjoner i teksten.

I min lesing av teksten hadde jeg lenge problemer med å finne en koherent forståelse, og jeg forsøkte å tenke meg ulike koherente forståelser av teksten, eller av den diskursen som kan sies å konstrueres her. Spesielt er det teksten som *helhet* som fremstår nærmest som paradoksalt eller selvmotsigende til tider. Eksempelvis kan problemer som tas for gitt ett sted, tilsynelatende ikke eksistere i en annen sammenheng. Etter hvert ledet det inkonsistente og ambivalente i teksten meg til å utforske to ulike forståelseshorisonter, som jeg fant at vekselvis fungerte som tolkningsramme for ulike deler av teksten.

Slik jeg tolker teksten dreier det seg altså her om *to* hovedkonstruksjoner når det gjelder musikkundervisning og elever med spesielle behov. Disse kan ses som to ulike diskurser, da de genererer ulike mulighetsbetingelser, ulike subjektsposisjoner, ulik legitimering, ulike tiltak, ulike relasjoner osv. Den første diskursen har jeg kalt *Musikkundervisning som begrenset av/for elever med spesielle behov* og den andre *Musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak*. Disse representerer to forståelseshorisonter, to ulike måter å fremstille den virkelighet som i dag er gjeldende for musikkpedagogisk virksomhet. Det at dagens skole har en mer variert elevgruppe enn for bare noen tiår siden ses som et felles premiss, men hvilken konsekvens dette har for musikkundervisningen og musikk læreren kan sies å være konstruert på to svært ulike måter.

Før jeg går videre inn på hver av konstruksjonene vil jeg vise hvordan jeg tolker innledningen som starten på en konstruksjon av de to hoveddiskursene. Kapittelet starter slik:

Som musikk lærer møter vi daglig grupper med barn som har ulike behov. En ordinær skoleklasse på et hvilket som helst sted vil vanligvis inkludere spesielt dyktige elever, gjennomsnittlige elever og svakere elever. Noen elever vil av ulike grunner ha behov for spesiell

tilrettelegging av undervisningen. I dette kapittelet tar vi for oss ulike sider ved musikkundervisning og elever med spesielle behov. Musikkpedagogisk arbeid i en spesialpedagogisk kontekst henter i stor grad sin inspirasjon fra musikkterapien. Vi gir derfor en kortfattet innføring i fagfeltet musikkterapi (s.147).

Ut fra de første to setningenes opplysninger kan vi konstatere at det dreier seg om: ”vi” musikk lærere, hverdagslige forhold, ordinære skoleklasser, og en variert elevgruppe. Beskrivelsen av ”noen elever” i den tredje setningen ser ut til å gjelde elever i ”en ordinær skoleklasse”, og knyttes samtidig til ”elever med spesielle behov” i den fjerde setningen. ’Musikkundervisning’ kan altså forstås som *ordinær musikkundervisning*. Den fjerde setningen (”I dette kapittelet...”) var jeg lenge i tvil om henviste til hele eller deler av kapittelet. Årsaken til at dette kan oppfattes uklart er at de påfølgende setningene kan tolkes både som en videreføring av denne setningen eller som tilleggsopplysninger. Det er ingen eksplisitt forbindelse som kjeder setningene sammen, og en eventuell kohesjon avhenger av implisitte forbindelser. Om det kan sies å være en slik implisitt forbindelse eller ei, er avhengig av hvorvidt man forstår ”musikkpedagogisk arbeid i en spesialpedagogisk kontekst” som synonymt med, eller som en del av, ordinær musikkundervisning i klasser der det finnes elever med spesielle behov. Ettersom forfatterens begrepsbruk er noe uklar er det vanskelig å vite om denne forbindelsen er ”logisk” eller ikke. Etter å ha blitt godt kjent med teksten har jeg imidlertid kommet frem til at denne måten å presentere temaet på kan sies å være representativt for den todelingen som jeg finner i teksten som helhet. Det vil si at jeg tolker den fjerde setningen som oppsummerende i forhold til de foregående setningene, og de to siste setningene som en egen argumentasjonsrekke. De første fire setningene introduserer diskursen jeg har kalt *musikkundervisning som begrenset av/for elever med spesielle behov*, mens de to siste setningene introduserer diskursen *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak*. Diskursene utgjør to ulike innfallsvinkler for å forholde seg til elever med spesielle behov som musikk lærer, og det vokser etter hvert frem ulike subjektsposisjoner hva elevene angår.

I innledningen, og videre på kapittelets første side, finner jeg imidlertid en relativt koherent konstruksjon av ’elever med spesielle behov’ som kan sies å utgjøre et felles utgangspunkt for begge hovedkonstruksjonene. Det etableres her en viss ”basiskunnskap” om ’elever med spesielle behov’, som får ulike videreføringer i hovedkonstruksjonene. Under overskriften *Elever med spesielle behov* legger forfatterne frem sin definisjon av begrepet:

Med betegnelsen "elever med spesielle behov" tenker vi vanligvis på de elever som ikke uten ekstra hjelp klarer å følge ordinær undervisning (s.147).

Videre legges det frem forklaringer på *hvorfor* noen elever trenger ekstra hjelp/har spesielle behov. Det som legges frem her utgjør de eneste eksplisitte "fakta" som presenteres om disse elevene, og denne informasjonen utgjør et slags hovedpremiss:

Det er ulike grunner til at et barn trenger ekstra ressurser i skolen. Psykisk funksjonsevne, fysisk funksjonsevne eller begge deler kan være såpass annerledes enn hos "normalt fungerende" barn at ekstra tilrettelegging må til hvis barnet skal ha nytte av opplæringen. Barnet kan ha fysiske handicap, psykisk utviklingshemming, psykisk utviklingshemming, Downs Syndrom, ADHD, atferds- og tilpasningsvansker (hyperaktivitet), sosiale og emosjonelle vansker og lære vansker. Ofte har barnet sammensatte vansker, og utfordringene er mange for lærer og elev (loc. cit.).

De "ulike grunnene" viser seg å være ulike diagnoser, funksjonshemminger eller vansker, og de spesielle behovenes årsak kan altså sies å ligge *hos eleven*. Elevenes spesielle behov ser ut til å være basert på relativt stabile tilstander, og det tas for gitt at alle de nevnte tilstandene vil føre til vansker for lærer og elev. Elevenes behov i relasjon til omgivelsene er ikke nevnt. Å se 'elever med spesielle behov' som en *subjektsposisjon* mener jeg på grunnlag av dette blir svært aktuelt, da det at de har spesielle behov i denne diskursen ser ut til å være en måte å definere *hvem de er* på. Med uttrykk som "ekstra hjelp", "ekstra tilrettelegging" og "ekstra ressurser" kan elevene også forstås som ressurskrevende og hjelpetrengende. Hvorvidt det anses å være mulig å gi elevene den ekstra hjelpen er noe av det som skiller de ulike hoveddiskursene.

Elever med spesielle behov blir uansett å forstå som *avvikende* snarere enn som en del av et variert mangfold. Dette forsterkes også av dikotomien som skapes ved å bruke begrepet "normalt fungerende". Dette begrepet blir betegnende for *de andre* og sier samtidig noe om hva 'elever med spesielle behov' *ikke* er. Bruken av anførselstegn kan gi ordet betydningen *de såkalt normalt fungerende barna*, noe som kan tenkes å gjøre begrepsbruken mindre forpliktende. Dette gir en distanse til begrepet fra forfatterens side, og samtidig et forbehold om lavere grad av tilknytning til argumentet. På mange måter er denne bruken også et interdiskursivt grep, hvor det trekkes på spesialpedagogisk diskurs. En slik bruk vil kunne være en måte å problematisere normalitetsbegrepet på, da man for eksempel ønsker å fremheve at hva det er som anses som normalt er relativt, og at det kanskje til og med ikke eksisterer noen "normale" elever. Jeg kan imidlertid ikke finne noen andre argumenter i

teksten som understøtter en slik tolkning, og mener dikotomien blir stående som et viktig premiss for konstruksjonen av *elever med spesielle behov*.

I avsnittet etter det her omtalte, kompletteres dikotomiens begrepspar ved at uttrykket ”spesialelev” blir benyttet om elever med spesielle behov:

Vi synes imidlertid det er meget viktig å understreke at det ikke nødvendigvis alltid er den som er definert som ”spesialelev”, som er en spesielt *komplisert* elev. (s.148)

Igjen er anførselstegn benyttet og et tilsvarende forbehold som beskrevet ovenfor kan sies å bli uttrykt. Bruken av ”definert som” demper imidlertid noe av dette eventuelle forbeholdet. Fra å snakke om *elever med spesielle behov* trekkes det her inn et stigmatiserende samlebegrep, en ”merkelapp”, til bruk på en ”type” elever. Med begrepet ’spesialelev’ trekker forfatterne inn et begrep som ikke hører hjemme i en faglig diskurs, men kanskje snarere skriver seg fra en uformell dagligdags språkbruk i praksisfeltet.

4.1. Musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov

Mye av teksten benyttes til problemfokusering når det gjelder elever med spesielle behov, og det gis få forslag til løsninger på de problemene som fremsettes. Diskursen jeg har kalt *musikkundervisning som begrenset av/for elever med spesielle behov* dreier seg mye om de skisserte problemene og hva de er knyttet til. Utdraget vi nå skal se på representerer på flere måter de mulighetsbetingelser som konstrueres i denne diskursen. Utdraget er hentet fra kapittelets andre side og er det første avsnittet i delen som kalles *Musikkundervisning for elever med spesielle behov*:

I L-97 vektlegges det at musikkfaget skal være for alle, faget skal:

... gi alle barn og unge høve til å få del i den musikalske røynsla og kunnskapen som andre har skapt, og å få opplæring i å kunne gi musikalsk uttrykk for sitt eige liv ut frå egne føresetnader (s.236)

Også under *Mål og hovedmoment* for de ulike klassetrinnene finner vi arbeidsmåter som i særskilt grad kan rettes mot personlig, emosjonell og sosial utvikling. Følgelig kan enkelte av disse aktivitetene oppleves ekstra utfordrende i en gruppe med elever som har spesielle vansker. Vi finner på flere klassetrinn at elevene f.eks. skal ”undersøke”, ”eksperimentere”, ”erfare”, ”lære å samarbeide”, ”delta i forestillinger”, ”skape”, ”vurdere eget og medelevers musikalske uttrykk” etc. Dette er ikke alltid enkelt å få til å fungere når man arbeider med elever som har spesielle behov: (...) (s.148)

Henvisningene til L-97 viser at det i denne diskursen er et ønske om å følge læreplanen for musikkfaget. I forfatterens introduksjon av sitatet fra læreplanen fremheves det at ”musikkfaget skal være for alle”, en spesifisering som må kunne forstås som en tydeliggjøring av at dette også gjelder elever med spesielle behov. Med dette har forfatterne fremsatt begynnelsen av et argument, der det er satt opp visse premisser. Det mangfold av aspekter som kunne leses ut av prinsippet om *musikkundervisning for alle* og av L-97 sitatet, avfeies imidlertid med bindeordet ”også”. Tolkningen av læreplansitatet innsnevres til å dreie seg om ”arbeidsmåter som i særskilt grad kan rettes mot personlig, emosjonell og sosial utvikling”. Dette er med på å legitimere argumentets konklusjon, der det med det retoriske bindeordet ”følgelig” hevdes at de omtalte aktivitetene kan være utfordrende å gjennomføre med elever med spesielle behov. Fremhevingen av at ”musikkfaget skal være for alle” er altså ikke benyttet som et argument for å fremheve musikk lærerens ansvar, men for å påpeke at dette får komplikasjoner for gjennomføringen av musikkundervisningen. Det konstrueres et konfliktfylt forhold til læreplanens krav, der de aktivitetsformer og tilnæringsmåter som foreskrives ikke er forenlige med de elevforutsetninger som impliseres av at dette gjelder ”alle barn og unge”. Det er imidlertid viktig å merke seg at de motsetningene som fremstilles delvis er basert på forfatterens *tolkning* av L97, selv om det fremstilles en selvsagt måte å lese læreplanen på. Det argumenteres i tillegg ut fra hvordan dette oppleves for læreren. Disse to måtene å fremstille ”sannheter” om læreplanen på kan knyttes til det læreplanforskeren John I. Goodlad kaller *den oppfattede og den operasjonaliserte læreplan*.²⁹ Med dette skjules forfatterens tolkningsgrunnlag, noe som hindrer leseren i å stille spørsmål ved det antatte misforholdet mellom læreplan og elevforutsetninger.

I dette utdraget kommer også diskursens versjon av subjektsposisjonen ’elever med spesielle behov’ til uttrykk. Noe av det som utgjør kjernen i denne diskursen er en rekke negative investeringer i denne posisjonen. En noe inkonsekvent begrepsbruk avspeiler noe av dette, blant annet ved bruk av begrepet ”elever som har spesielle *vansker*” (min utheving) som vi ser her. Ordvalget begrunnes eller utdypes i ikke, og begrepsskiftet kan sies å gli nærmest ubemerket inn i sammenhengen. Forfatterne har i utgangspunktet valgt å benytte begrepet ’elever med spesielle behov’, men kan man spørre seg om de ikke egentlig benytter begrepet som synonymt med ’elever med spesielle vansker’. Dette utdraget er også et eksempel på hvordan argumentasjonen flere steder også dreier seg mer om elevenes *vansker* enn om deres *behov*. I utdraget ovenfor ser vi at det listes opp hva elevene ifølge læreplanen skal gjøre eller

²⁹ Se (Hanken & Johansen, 1998, ss. 139-140).

kunne, men at *det* i denne sammenheng benyttes som eksempler på hva det er rimelig å anta at elever med spesielle behov vil ha *vansker* med. Ser vi nærmere på ”aktivitetene” det vises til, ser vi at det delvis er snakk om svært grunnleggende måter å lære, eller i det hele tatt være i verden på. Det konstrueres med dette en forventning om at elever med spesielle behov vil ha problemer med å ”undersøke”, ”eksperimentere”, ”erfare”, ”lære å samarbeide”, ”delta i forestillinger”, ”skape” eller ”vurdere eget og medelevers musikalske uttrykk”. Med en forståelse av ’elever med spesielle behov’ der *vansker* står så sentralt, virker tanken på elevenes *ressurser* lite tilgjengelig. Musikkundervisningen vil ikke bare bli *begrenset av* elever med spesielle behov er med; det må også antas at utbyttet av musikkundervisningen også er *begrenset for* elever med spesielle behov.

Tekststrukturen, på et mer overordnet nivå, er nok ikke uvesentlig for å henge med på de konklusjoner som trekkes i utdraget ovenfor. Dette utdraget kommer rett etter et avsnitt der problemer i tilknytning til *elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer* har blitt presentert, og det kan se ut til at visse mulighetsbetingelser ble lagt her :

Vi synes imidlertid det er meget viktig å understreke at det ikke nødvendigvis alltid er den som er definert som ”spesialelev”, som er en *spesielt komplisert elev*. (...) Undervisning i klasser der det finnes elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer, oppleves derimot ofte som krevende. Det kan f.eks. bli vanskelig å gi instruksjon, noe som er grunnleggende når vi arbeider med praktisk musisering, eller vanskelig å få tilstrekkelig med ro til lytteaktiviteter. Gruppeoppgaver og elevstyrte aktiviteter kan fort bli komplisert. Dette fordi eleven kanskje nekter å samarbeide med de andre eller ødelegger for gruppa. Slike problemer fører ofte til generell tretthet eller oppgitthet hos de ”normalt fungerende” barna, og læreren opplever at stemningen i klassen er generelt dårlig. Mangel på utstyr, som f.eks. anvendelige instrumenter, kan forsterke følelsen av at undervisningen ikke fungerer godt nok. Denne type problemer gir igjen det resultatet at lærerne blir slitne og ikke har energi til annet enn en svært strukturert ”tradisjonell lærerstyrt undervisning”. (s.148)

Sett i sammenheng med avsnittets begynnelse, og ikke minst på bakgrunn av bindeordet *derimot*, anses *elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer* som ”spesielt kompliserte” ”spesialelever”. Selv med den litt formildende ”ofte” er det vanskelig å tolke dette i noen annen retning enn at det er krevende (kanskje også i betydningen slitsomt) å ha elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer i klassen. Den fjerde setningen gir i tillegg opplysninger som kan indikere at problemene som forbindes med disse elevene til en viss grad også er *intendert* fra elevens side. I denne setningen er eleven er subjekt, men det dreier seg ikke om elevens *behov*; det dreier seg om forventet destruktiv atferd. ’Elever med atferds- og

konsentrasjonsproblemer' som *agens*³⁰ i denne setningen kan antas å gjelde for hele utdraget, da setningen også fungerer som et premiss for de konkluderende påstandene som kommer foran, samt som den eneste tenkelige årsaken til "slike problemer" i den påfølgende setningen. Den aktuelle setningen inneholder adverbet "kanskje", som kan sies å gjøre påstanden mindre bastant. Som i tidligere tilfeller kan dette også ses som en måte å markere et forbehold på, slik at en ikke kan sies å hevde at det *alltid* er slik. Likevel er det etter min mening i ferd med å konstrueres en bestemt forståelse av 'elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer', som innebærer en forståelse av at disse elevene:

- ikke kan ta instruksjon fra læreren
- ikke kan være tilstrekkelig rolige til å ta del i lytteaktiviteter
- ikke behersker å delta i gruppeoppgaver og elevstyrte aktiviteter
- ofte er i opposisjon til læreren og/eller forsøker å hindre de andre i klassen fra å gjennomføre aktivitetene
- forårsaker at medelever og lærere blir slitne
- skaper dårlig stemning i klassen.

Det tas for gitt at visse problemer følger med disse elevene uavhengig av lærings situasjon, undervisningsopplegg, klasse miljø osv. I den nest siste setningen ("Mangel på utstyr...") vises det riktignok også til rammefaktorer, men i og med at den nevnte rammefaktoren kun sies å *forsterke* følelsen av at undervisningen ikke fungerer godt nok, er det fortsatt elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer som blir stående som *hovedårsak*. Denne setningens fokus på rammefaktorer kommer helt uforberedt inn i sammenhengen, og det er med andre ord svak *kohesjon* slik jeg ser det. Som fortolker skaper man seg likevel alltid en sammenheng, en *koherens*. Setningen kan her tenkes å bidra til å skape et inntrykk av en vanskelig totalsituasjon der det finnes flere begrensende rammefaktorer utenfor lærerens kontroll. Den assosiative forbindelsen som her skapes kan tenkes å kategorisere forståelsen av 'elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer' som en begrensende rammefaktor utenfor lærerens kontroll.³¹

I teksten er det flere lignende fremstillinger der vanskelige situasjoner med elever med konsentrasjons- og atferdsproblemer beskrives. I beskrivelser av elevene fremheves det hva dette gjør med musikkundervisningen, hvordan dette *begrenser* musikkundervisningen, læreren og de andre elevene, som en uunngåelig konsekvens av møtet mellom elever med

³⁰ 'agens' er den handlende, den som får noe til å skje. Grammatiske og leksikalske valg som dette resulterer i én enkelt versjon av en hendelse eller et forhold. (Svenning, 2003)

³¹Se Hanken og Johansen (1998, s.38-39) for diskusjon om elevforutsetninger som rammefaktor.

atferds- og konsentrasjonsproblemer og musikkundervisningen. Dette ser vi også for eksempel i forfatterens kommentar til en case der en problematisk situasjon med ”den hyperaktive Lise” beskrives: ”Denne situasjonen er ganske typisk i en klasse med en hyperaktiv elev” (s.149).

Subjektsposisjonen ’elever med spesielle behov’ kan i denne diskursen altså sies å være nært assosiert til ulike varianter av ’elever med atferdsproblemer’. Også subjektsposisjonen ’musikklæreren’ konstrueres her i relasjon til ’elever med atferdsproblemer’, som i disse setningene fra utdraget ovenfor:

Undervisning i klasser der det finnes elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer, oppleves derimot ofte som krevende. Det kan f.eks. bli vanskelig å gi instruksjon, noe som er grunnleggende når vi arbeider med praktisk musisering, eller vanskelig å få tilstrekkelig med ro til lytteaktiviteter (s.148).

Måten setningene er grammatisk bygget opp, gjør at det er her rettes fokus på hvordan dette oppleves for *musikklæreren*. Riktignok er agensen utelatt, men verbene indikerer hvem det er snakk om. Det er *undervisningen* som oppleves som krevende, og *det å gi instruksjon* som blir vanskelig, noe som gjør læreren til subjekt, eleven objekt; lærerens behov er i fokus, ikke elevens. Det er også innforstått at det er *læreren* som ikke får ”tilstrekkelig med ro” til å gjennomføre lytteaktiviteter, og ikke for eksempel eleven som ikke klarer å konsentrere seg. Læreren fremstilles her nærmest som maktesløs, som ute av stand til å gjennomføre den planlagte eller ønskede undervisningen, og som uten mulighet til å kontrollere problemer som oppstår i situasjonen. Årsaken til at problemene oppstår forklares kun ut fra elevens atferd, og ikke ut fra hva læreren gjør. Det stilles aldri spørsmål ved lærerforutsetningene, og man må anta at læreren ses som kompetent, men at det uansett hva han/hun gjør vil bli problemer når man har med disse elevene å gjøre. ’Musikklæreren’ fremstår nærmest som et *offer*, noe som også kommer frem i den siste setningen fra utdraget:

Denne type problemer gir igjen det resultatet at lærerne blir slitne og ikke har energi til annet enn en svært strukturert ”tradisjonell lærerstyrt undervisning” (loc. cit.).

Med denne setningen sies det også noe om musikklærerens handlingsrepertoar, og om mulighetsbetingelsene for gjennomføring av musikkfaget i tråd med læreplanen og musikklærerens intensjoner. Undervisningsformen det henvises til fremstår som noe negativt og uønsket. Likevel fremstår det som noe som faktisk fungerer, og vi må anta at musikklæreren da vil kunne *gi instruksjon, få tilstrekkelig med ro*, og unngår at noen *ødelegger for gruppa*. Hvem undervisningen antas å fungere *for* er det imidlertid ikke sagt noe om. Et annet sted i teksten kommer et lignende argument:

Læreren må planlegge godt, kanskje spesielt i forhold til danseaktiviteter og skapende arbeid. Derfor kan det bli at man velger minste motstands vei: å ha elevene sittende ved pulter som står på rekker (s.149).

De to setningene er kjedet sammen med et ”derfor”, men det er motstridende argumenter som her presenteres. Det ”å planlegge godt” vil ikke kunne sies å være synonymt med å ”velge minste motstands vei”, og å gjennomføre danseaktiviteter virker også lite forenlig med en struktur der elevene sitter ved pulter som står på rekker. Denne svært ambivalente argumentasjonsrekken kommer etter utsagnet om ”en hyperaktiv elev”, og jeg antar at det er opplysningen om ”den hyperaktive eleven” samt casebeskrivelsen som må leses inn som et ødeleggende premiss. Musikk lærerens handlingskompetanse blir i begge utdragene innsnevret til å gjelde hva man kan gjøre *når* en slik situasjon oppstår, og det presenteres kun løsninger som går på å gjenopprette orden.

Dette er imidlertid ikke de eneste tiltakene som presenteres som mulig i diskursen om *musikkundervisning som begrenset av/for elever med spesielle behov*. I teksten gis det sågar et eksempel på det forfatterne kaller ”en vellykket inkludering av en elev med atferdsproblemer” (s.149). Også her er det snakk om tiltak som må settes i verk *når* problemene oppstår:

Per har meldt seg frivillig til et større musikkprosjekt (...) Det er vanskelig for prosjekt læreren om han skal tillate dette, fordi Per er kjent for sine atferdsproblemer. (...) Den andre dagen kommer problemene. Per er svært urolig, han slår de andre i hodet med notene sine, vandrer rundt og gjør mange ekstra bevegelser slik at han blir lagt merke til. (...) Han melder seg også frivillig som solist, og straks han har alles øyne rettet mot seg, kan han virkelig være klovn. (...) Per får vite at dersom klovningen ikke stoppes, blir han utestengt fra hele prosjektet. Det er ingen ekstra sjanser. Gutten blir svært ulykkelig og sier han vil prøve, men trenger hjelp. Rektor stiller som ”vakt” et par timer, og etter hvert har Per roet seg (s.150).

Her får vi vite at eleven selv uttrykker behov for *hjelp*, noe som løses med å ha rektor som ”vakt”. Dette er den eneste informasjonen vi får om *løsningen* i denne situasjonen, og det ser ut til at tiltaket er vurdert som adekvat i forhold til elevens behov. Å bruke ordet ”vakt”, selv i betydningen ”såkalt vakt”, sier lite om det pedagogiske i tiltaket, og det skaper et inntrykk av at det eneste elevene med atferdsvansker har behov for er noen til å passe på dem. Vi ser også at *utestenging* også anses som et legitimt tiltak. Denne casen er for øvrig nok et eksempel på hvordan det i denne diskursen fokuseres på elevens problematferd som intendert og som noe eleven selv er skyld i. Etersom denne casen trekkes frem som et positivt eksempel, kan en si at det her er satt noen grenser for hva som kan tenkes å være best tenkelige utfall av musikkundervisning med elever med atferdsproblemer. Musikkundervisningen må kunne sies

å begrenses av å ha denne eleven med, men også å utgjøre et begrenset sett av muligheter for eleven. Casen er også ment å illustrere 'inkludering', noe som i denne diskursen ser ut for å dreie seg om et tiltak der elever som ikke har en selvfølgelig del i fellesskapet likevel kan "inkluderes" dersom de viser seg tilpasningsdyktige nok.

For å komme tilbake til tiltakene som skisseres i denne diskursen, dreier ikke dette seg bare om hvordan man skal reagere overfor elever med atferdsvansker, men vel så mye om musikk lærerens ansvar for øvrig. Det følgende utdraget kan benyttes til å illustrere dette:

Vi mener imidlertid at opplevelse av mestring og stolthet over egne (musikalske) resultater er viktig i *alle* klasser. *Fremføring* er et sentralt ord i plan for musikkfaget. Fremføringer må kunne gjennomføres også i de klassene som er preget av uro. (...) Kanskje eleven kan få en assistent, eventuelt et alternativt opplegg noen timer? (s.149)

De første tre setningene ser ut til å være argumenter for at *alle* har rett til å delta i fagets sentrale aktiviteter, og at man må finne måter å gjennomføre dette på i *alle* klasser. Løsningen som foreslås er at *eleven* (altså eleven som er årsak til at klassen er preget av uro?) kan få en assistent, noe som antyder en mulighet for å finne løsninger der eleven er involvert i klassens aktivitet. Poenget forbigås imidlertid raskt, da allerede den andre leddsetningen i denne setningen er et forslag som innebærer at eleven tas ut av klassen. Argumentet som følger forklarer den antatte effekten dette forslaget kan ha:

Da har klassen en større sjanse for å lykkes med å gjennomføre aktiviteter som er litt løsere i strukturen (loc. cit.).

Denne setningen kan sies å være et sluttargument og en konklusjon på et lengre resonnement, og grammatisk kan vi se at det er 'klassen' som er subjekt i setningen. Det kan altså se ut til at hele resonnementet egentlig har dreid seg om *klassen* og ikke om elever med spesielle behov. Ser vi tilbake noen setninger ser vi også at det i setningen som jeg mente kunne tolkes som et argument for alles rettigheter ("Vi mener imidlertid...") egentlig også handler om klassen. Hadde forfatterne her i stedet skrevet "Vi mener imidlertid at opplevelse av mestring og stolthet over egne (musikalske) resultater er viktig *for alle elever*", hadde leseren kunne være sikker på at dette argumentet også gjaldt for elever med spesielle behov. Med den argumentasjonsrekken som er presentert ovenfor, kan det altså se ut til at 'klassen' ikke nødvendigvis betyr *hele* klassen.

Når det gjelder musikk lærerens ansvar og handlingsmuligheter mener jeg det konstrueres en forståelse som tilsier at:

- musikk lærerens hovedansvar er ovenfor klassen
- elever med spesielle behov kan utgjøre et problem for klassen og musikk læreren

- musikk læreren kan løse dette ved enten å få inn en assistent til å overta ansvaret, eller ved å ta eleven ut av klassen og slik overgi ansvaret helt og holdent til noen andre.

Musikk lærerens muligheter innebærer å gi tapt, enten ved å få noen andre til å overta ansvaret for elevene som har "forårsaket" problemet, eller ved å avbryte eller unngå spennende prosjekter og prioritere en stram struktur. I og med at det ikke presenteres eller eksemplifiseres med noen tiltak eller undervisningsopplegg der musikk læreren i utgangspunktet har planlagt hvordan elever med atferdsvansker kan involveres, skapes det et inntrykk av at dette ikke er en mulighet.

Jeg mener vi her har sett en måte å tenke på og snakke om elever med spesielle behov i musikkundervisningen som kan karakteriseres av at musikkundervisningen vil bli *begrenset* av deres nærvær, og at eleven selv også vil ha *begrenset* utbytte av å ta del i musikkundervisningen.

4.2. Musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak

Denne diskursen sentreres rundt et fokus på spesialpedagogikk og musikkterapi. Begreper som 'spesialpedagogisk kontekst', 'spesialpedagogiske tiltak', 'spesialpedagogisk sammenheng' og 'musikkterapi' står sentralt og benyttes i forbindelse med flere former for praksis. Dette er ikke en diskurs som kun er knyttet til tiltak utenfor den ordinære musikkundervisningen, men representerer en måte å forholde seg til elever med spesielle behov på der det ikke er musikkfaget som er det sentrale, men spesialpedagogiske aspekter. Med *spesialpedagogiske aspekter* tenker jeg da på forfatterens fremstilling av dette. Mens diskursen om *musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov* er negativt ladet og problemfokustert, er denne diskursen mer positivt ladet og mulighetsorientert. Mens elevforutsetninger kunne forstås som begrensede rammefaktorer for undervisningen i den første diskursen, setter denne diskursen eleven i sentrum på en helt annen måte. Her går elevforutsetninger inn som en egen og sentral didaktisk kategori. Det er imidlertid ikke elevforutsetninger som det snakkes mest om, men det ligger som et premiss i den sentrale tematikken, som kan sies å være *legitimering* av musikkundervisning med elever med spesielle behov.

Ser vi på kapittelet som helhet kan det i sies å være en tendens der den første diskursen dominerer først, mens den andre gradvis overtar. Teksten kan sies å gradvis forandre fokus og diskurs på en slik måte at de premisser som er satt opp tidlig i teksten ikke er gjeldende lengre ut. Et eksempel på dette er måten læreplansmateriale benyttes til å illustrere helt ulike poeng.

Tidligere har vi sett hvordan bl.a. "å få opplæring i å kunne gi musikalsk uttrykk for sitt eget liv ut

frå egne føresetnader” ble benyttet som eksempel på noe som var vanskelig å få til med elever med spesielle behov. Senere i teksten benyttes sitatet ”å oppleve og forstå er uttrykk for at ein meiningsfull omgang med musikk omfattar heile mennesket – kropp og sinn, kjenslev og intellekt” uten noen kommentarer om at dette blir vanskelig å få til med elever med spesielle behov. Snarere inngår sitatet i en helhet der det uten forbehold argumenteres for at ”Han eller hun skal få oppleve musikk, dvs. sanse, erfare og å ta del i (...)” og ”musikk og andre kunstfag (...) gir elevene anledning til å uttrykke seg selv på en særegen måte”(s.152). En slik mangel på koherens i teksten som helhet mener jeg tydeliggjør hvordan det verserer to ulike system av mulighetsbetingelser som kommer til uttrykk i to ulike diskurser i denne teksten.

Vi skal se nærmere på et lengre avsnitt fra teksten, som også er det samme som jeg har hentet de ovennevnte sitatene fra. Dette er det første avsnittet i den siste delen, med tittelen *Musikkundervisning og elever med spesielle behov*:

Målet for all musikkopplæring er ifølge L-97 at eleven skal oppleve og forstå musikk. Også eleven som har ekstra behov for tilrettelegging. Han eller hun skal få oppleve musikk, dvs. sanse, erfare og å ta del i, på en helt annen måte enn gjennom å få teoretisk kunnskap om fenomenet. Planen sier at ”å oppleve og forstå er uttrykk for at ein meiningsfull omgang med musikk omfattar heile mennesket – kropp og sinn, kjenslev og intellekt.” Ruud, som for øvrig er musikkterapeut, mener at musikk lærere bør se på seg selv som betydelige samfunnsarbeidere. Han sier følgende:

Det er musikklivets ansvar og forpliktelse også å forholde seg til økning av ensomhet og isolasjon, de omsegripende problemene med stress og psykosomatiske lidelser, økende selvmordsrater samt de store grupper som av ulike årsaker utestenges fra deltakelse i musikklivet (1996:87).

Selv om både musikkterapi og spesialpedagogikk er egne profesjoner, vil man kunne trekke inn musikk i en spesialpedagogisk sammenheng også som allmennlærer i grunnskolen. Både musikk og andre kunstfag kan være svært egnet i den sammenhengen, fordi disse fagene gir elevene anledning til å uttrykke seg selv på en særegen måte.

Dette avsnittet som helhet kan sies å være en argumentasjonsrekke der det argumenteres for viktigheten av musikkfaget for elever med spesielle behov. I de to første setningene vises det til L-97 og det presiseres at planens mål også gjelder ”eleven som har ekstra behov for tilrettelegging”³². Videre kommer en tolkning av læreplanen som kan sies å gi sterke føringer for hva musikkundervisning med elever med spesielle behov sies å være i denne sammenheng. Argumentet sier noe om en forståelse der det ”å få teoretisk kunnskap om fenomenet” ikke ses som en rimelig eller viktig tolkning av at ”eleven skal oppleve og forstå

³² Ordvalget når det gjelder *eleven* knytter seg til kapittelets innledende definering av *elever med spesielle behov*.

musikk”, og det å ”sanse, erfare og å ta del i” fremstilles som *opplevelse* uten fokus på *forståelse*. I avsnittet som helhet dreier det seg om en legitimering av musikkundervisningen når det gjelder elever med spesielle behov, og det kan se ut til at en tolkning som den vi her har sett er representativ for en *egen* legitimering som gjelder denne elevgruppen. Avnittets siste setning fokuserer på elevenes mulighet til å ”uttrykke seg selv”, og dette ser ut til å være hovedfokus, mens ”å få teoretisk kunnskap om fenomenet”, ”å forstå” eller fokus på ”intellekt” ser ut til å anses som mindre viktig for denne elevgruppen. Jeg mener det er noe uklart hva Ruud-sitatet benyttes til å illustrere. Det introduseres med en henvisning til musikk læreren som samfunnsarbeider, men følges opp med allmennlærerens bruk av musikk i spesialpedagogiske sammenhenger. Ruud snakker om ”store grupper som av ulike årsaker utestenges fra deltakelse i musikk livet”, mens forfatterne snakker om musikken som mulighet for selvuttrykk i en spesialpedagogisk sammenheng. Jeg synes heller ikke det fremgår klart hvordan sitatet er knyttet til de nevnte målene i L-97. En mulig sammenheng er læreplanens fokus på ”heile mennesket”, Ruuds påpeking av ”stress og psykosomatiske lidelser” og forfatternes fremheving av elevenes ”anledning til å uttrykke seg selv” i musikkfaget. Musikk som spesialpedagogisk eller terapeutisk middel blir slik et viktig premiss for musikkfagets plass når det gjelder elever med spesielle behov. Dette avsnittet er plassert etter delen om musikkterapi, og det kan se ut til at elementer herfra har blitt del av mulighetsbetingelsene.

Den nest siste setningen (”Selv om både musikkterapi og spesialpedagogikk...”) mener jeg inneholder en rekke uklarheter til tross for at den er formulert som et klart argument. Uten å gå inn på alle disse, ser det ut for at setningen kan være en legitimering av bruk av musikk i skolehverdagen til elever med spesielle behov. Setningen som kommer etter indikerer at det her er snakk om musikkfaget. Det ser ut til at det å ”trekke inn musikk i en spesialpedagogisk sammenheng” forstås som en viss overlapping med det musikkterapeuten og spesialpedagogen kan tilby eleven. Det er imidlertid kun snakk om *musikk* som middel til å nå spesialpedagogiske mål, og ikke for eksempel bruk av spesialpedagogikk som middel til å nå musikkfaglige mål.

Diskursen kan sies å være elevsentrert³³ og jeg nevnte ovenfor at det ser ut til å være en egen form for legitimering av musikkfaget når det gjelder elever med spesielle behov. Dette er mer eksplisitt uttrykt et annet sted i teksten:

Når vi arbeider med større elevgrupper som av forskjellige årsaker trenger spesialpedagogiske tiltak, må det være naturlig å tenke at

³³ Se Hanken og Johansen (1998) for drøfting av ulike utgangspunkt for didaktisk tenkning.

målsettingene fra læreplanverket må endres noe. Vi får større fokus på musikkens *funksjon* enn på *musikken*. (s.149)

Det står at det er *naturlig* å tenke seg at målsettingene i læreplanverket må endres, noe som sier noe om noen tatt for gitte sannheter i feltet. Det anses altså ikke som noen selvfølgelighet at elever med spesielle behov skal nå alle mål i læreplanverket. Hvilke endringer det er snakk om ser også ut til å betraktes som ”naturlige”, i og med at det uten noen form for forklaring konstateres at ”Vi får større fokus på musikkens *funksjon* enn på *musikken*.” Hva endringene innebærer utdypes og nyanseres noe i de påfølgende setningene:

Likevel må ikke undervisningen bli ”ren terapi”, men en *kombinasjon* av musikkfaglige og musikkterapeutiske mål. Skolens mål er, uansett barnets forutsetninger, å legge til rette for at eleven skal få flest mulig mestringsopplevelser, både faglige og sosialt. Som musikkpedagog trenger vi derfor ikke ”gi avkall på” at eleven skal lære noe *faglig*, men vi kan kombinere det faglige med det mer ”terapeutiske” (s.149).

Fra setningen om musikkens funksjon, går man rett inn i et argument om at undervisningen ikke må bli ”ren terapi”. ”Likevel” henviser dermed til noe som ikke sies eksplisitt, noe som dreier seg om terapi. Det tas altså for gitt at argumentasjonsrekken om spesialpedagogiske tiltak og musikkens funksjon dreier seg om noe terapeutisk. Det slås imidlertid fast at terapi riktignok bare er en del av bildet; undervisningen må være ”en *kombinasjon* av musikkfaglige og musikkterapeutiske mål.” Ingen videre argumentasjon, refleksjon eller forklaring kreves for å fastslå at når vi har å gjøre med elever med spesielle behov må musikkundervisningen også styres av musikkterapeutiske mål. Her henvises det med største selvfølgelighet til musikkterapi, og ikke for eksempel til ”ren” spesialpedagogikk eller et mer generelt prinsipp om tilpasset opplæring og differensiering. Det ser faktisk ut som at argumentet om terapi og musikkterapi kommer så selvfølgelig at dette ikke krever et forsvar, men at argumentet om å beholde *musikkfaglige mål* er det som må forsvares og forklares.

Musikkterapi står altså sentralt i denne diskursen og i et kapittel på i underkant av syv sider benyttes i overkant av en side til å gi en ”kortfattet innføring i fagfeltet musikkterapi”. Ettersom dette anses som viktig kunnskap når det gjelder musikklærerens kompetanse i forbindelse med elever med spesielle behov, er det interessant å se hva slags kunnskap om musikkterapi som fremstilles. Det står blant annet:

Musikkterapi er en behandlingsform der terapeuten bruker lyd og musikk som middel – et redskap til å arbeide i retning av individuelle psykiske og fysiske mål. (...) Noen av de viktigste målene kan være stimulering og utvikling av motorikk og kroppsbruk, språk og tale, følelsene, de ulike kommunikasjonsmulighetene, forståelsen av seg selv og omverdenen. Ruud (1996) belyser musikkterapiens muligheter som en del av det musikkpedagogiske arbeidet. Han sier:

Musikkterapeutisk metode, med vekt på improvisasjon og inkluderende musiseringsformer, har vist hvordan musikalske samhandlinger kan utvikle mellommenneskelige relasjoner, skape nye kontaktformer, utvikle sosiale nettverk og fremme kulturell tilhørighet (s.84).

Målene ligger i de ulike prosesser og mindre i det musikalske produkt i tradisjonell forstand. Musikkterapeuten arbeider med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger slik at vedkommende kan ta del i aktivitetene (s.151).

En hensikt med å ha en del om musikkterapi må ut fra dette kunne sies å være å belyse musikkterapiens muligheter som del av det musikkpedagogiske arbeidet. Dette sies imidlertid ikke i klartekst fra forfatterens ståsted. Det vises til at dette er Ruuds posisjon. Sitatet fra Ruud er heller ikke selvforklarende når det gjelder hvordan det som beskrives skal knyttes til musikkpedagogisk arbeid. I setningene som følger tar forfatterne heller ikke opp denne tråden, men fortsetter å forklare hva musikkterapi er og hva musikkterapeuten gjør. Delen avsluttes med to avsnitt om musikkterapiens filosofiske og historiske grunnlag fra antikken. Dette mener jeg åpner for en noe mystisk forståelse av musikkterapien. Ingen andre musikkfilosofiske aspekter eller nåtidig praksis trekkes inn i forbindelse med dette, og det trekkes heller ingen paralleller til musikkpedagogikkens forhold til denne musikkfilosofiske arven. Musikkpedagogikk eller musikkpedagogisk arbeid nevnes ikke igjen i denne delen, og det fremgår derfor ikke hva forfatteren har ønsket å belyse med de to siste avsnittene. Hele delen fremstår for meg som løsrevet og uten eksplisitt relevans, foruten henvisningen til delen i kapittelets innledning. Her står det: ”Musikkpedagogisk arbeid i en spesialpedagogisk kontekst henter i stor grad sin inspirasjon fra musikkterapien. Vi gir derfor en kortfattet innføring i fagfeltet musikkterapi.” Det er imidlertid ikke klargjort *hvorfor* eller *hvordan* man benytter denne inspirasjonen. Ser man på teksten som helhet fungerer likevel denne delen som et viktig premiss for mange av de argumenter som føres. Den klargjør hvilken diskurs det er ”naturlig” å trekke på når det gjelder elever med spesielle behov og musikk, og tilbyr leseren kunnskap som anses som nødvendig for å forstå logikken i argumentasjonen som føres. Som tidligere nevnt, gjelder denne referansen ikke for hele teksten, men for de delene som kan sies å tilhøre diskursen *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak*.

De aspektene det snakkes mest om i denne diskursen er legitimering og positive utfall av musikkundervisningen. Gjennomføringen av musikkundervisningen, som blir grundig problematisert i den første diskursen, er ikke tema i diskursen om *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak*:

Egen erfaring tilsier at musikk er en kilde til trivsel for svært mange elever. Musikk kan også bety noe i arbeidet med å skape et godt

klassemiljø og skolemiljø. Elever med spesielle behov kan oppleve musikkaktivitetene som lystbetonte og spennende, noe som kan forbedre generell evne til å lære på hvilket som helst annet felt. Musikk læreren kan oppleve at musikkaktivitet skjerper oppmerksomheten, øker konsentrasjonsevne, skaper spenning/avspenning og utvikler motoriske ferdigheter (s.149).

Dette avsnittet har en utsagnskraft som kan fungere både som en oppfordring og en oppmuntring til musikk læreren når det gjelder musikkundervisning med elever med spesielle behov. Det inneholder også en setning hvor 'elever med spesielle behov' settes som subjekt, og det fokuseres på hvordan *de* opplever og får utbytte av musikkaktivitetene. Elever med spesielle behov ses her som ivrige og positivt innstilt, og eventuelle problemer med oppmerksomhet, konsentrasjonsevne og motoriske ferdigheter antas å kunne forbedres gjennom musikkundervisningen. Dette står i sterk kontrast til de problemer som ble konstruert rundt disse aspektene i den andre diskursen, og det genererer også en helt annen subjektsposisjon når det gjelder 'elever med spesielle behov'. Relasjonen mellom elev og musikk lærer fremstår også svært annerledes her. I den siste setningen i sitatet ovenfor kan vi se at de positive utfallene for eleven uttrykkes gjennom musikk lærerens opplevelse. Musikk læreren som agens i denne setningen er med på å konstruere en empatisk og engasjert posisjon og en nær relasjon til eleven. I sitatet fremheves det også positive utfall for klassemiljø og skolemiljø, og det at elever med spesielle behov skulle være en kilde til at "stemningen i klassen er generelt dårlig" virker nærmest utenkelig i denne diskursen. I denne diskursen får dessuten tanker knyttet til eleven med spesielle behov sitt perspektiv resonans:

Eksempelet er hentet fra en spesialskole, men det forteller noe vesentlig om musikkens muligheter. Eleven har nettopp hatt en musikktime og uttalte følgende til sin lærer:

I dag lærte jeg en sang som bare jeg kan synge. Den var så fin å danse etter. Sangen handler om meg. Den sangen passer så fint til meg. Jeg tenkte på meg selv, jeg tenkte også på venninna mi. Jeg lærte veldig fort at jeg var veldig flik (Spesialskoleelev "Hilde" 17 år)

"Hilde" hadde store sosiale og emosjonelle vansker i tillegg til sine lære vansker. Hun fikk et forsterket opplegg i musikk og drama i løpet av et år. "Hilde" sier noe her om å være i balanse – hun kan synge, hun kan kommunisere, danse, være bevisst seg selv, men også være bevisst på andre. Altså er Hilde midt i en prosess – både musikalsk, emosjonelt og sosialt. (s.150)

Her fokuseres det på ressurser, utvikling og muligheter; forfatterens formuleringer dreier seg om hva eleven *kan* og at hun er i en prosess. Subjektsposisjonen 'elever med spesielle behov' fylles av muligheter. Likevel preges den også av at eleven i denne sammenhengen delvis

fremstilles som en *klient*. Nedtegningene som er gjort av en atferdsterapeut, musikktimene er ikke fra ordinær musikkundervisning, og det spesifiseres at eksempelet er hentet fra en spesialscole. Til tross for at 'undervisning' og 'lærer' benyttes, er det ingen klare referanser til 'musikklereren' i dette utdraget. Avsnittet om "Hilde" etterfølges dessuten av delen om musikkterapi. Dette kan gi avsnittet preg av å være en innledning til tematikken som kommer i musikkterapidelen, og altså vise til noe utenfor musikklererens domene. I kapittelets siste del, trekkes det også inn et eksempel som dreier seg om en elev med sosiale og emosjonelle vansker. I tilfellet det fortelles om var elevens uttrykk i musikkfaget med på å føre frem til at han fikk hjelp av sosiallærer og psykologtjeneste. Om viktigheten av dette i forbindelse med musikkfaget står det:

Selv om man som musikklerer ikke kan gå inn og løse denne type problemer, er det viktig å være klar over at de spesifikke uttrykksformer som faget representerer, kan si mye om hva som bor i en elev, og kan være viktig i skolesammenheng for å hjelpe elevene videre. (s.153)

De to fremstillingene av 'elever med sosiale og emosjonelle vansker' sett i sammenheng med hverandre kan altså også gi et inntrykk av denne "typen" elever som svært avvikende og som noe utenfor musikklererens område. 'Musikklereren' kan i denne diskursen sies å være noe diffus, og der hvor musikklereren omtales eksplisitt dreier det seg om musikkens støttende funksjoner i forbindelse med spesialpedagogiske mål. Vi skal se nærmere på subjektsposisjonen 'musikklerer' i det følgende, men da i forbindelse med teksten som helhet og *begge* diskursene.

4.3. Musikklereren

Svært sentralt i hele teksten som en diskursiv begivenhet, står subjektsposisjonen 'musikklereren'. Gjennom denne konstruksjonen tilbys leseren en mal og en "sannhet" om sin yrkesidentitet; leseren *interpelleres*³⁴ som 'musikklereren'. Det spesielle med denne subjektsposisjonen er at den konstrueres på flere plan. For det første finnes det setninger og argumenter der 'musikklereren' opptrer som aktør og hvor begrepet eksplisitt fylles med innhold. For det andre er 'musikklereren' den som teksten henvender seg til, leseren. For det tredje er forfatterne selv også i utgangspunktet musikklerere, og i kraft av å være kunnskapsleverandører i denne sammenheng blir alle referanser til forfatterens erfaringer og vurderinger som musikklerer å betrakte som forbilledlige. Dette dreier seg dermed både om tekstens identitets- og relasjonsfunksjon; det konstrueres en subjektsposisjon og det

³⁴ Se s. 32

konstrueres relasjoner mellom leseren og forfatteren, samt i forhold til de andre subjeksposisjonene i teksten. Tolkningen av 'musikklæreren' ses dermed som uløselig knyttet til tekstens produksjons- og konsumpsjonsprosesser, teksten som *diskursiv praksis*. Jeg ser det også som mest interessant å se på denne gjennom teksten som helhet, og altså på tvers av de to diskursene. Ikke minst er det interessant å se hvordan de to diskursene bidrar på ulike måter i interpellasjonsprosessen.

I kapittelets første to setninger blir leseren informert om hvilke forhold som ligger til grunn for temaet som skal behandles i kapittelet. Her legges noen viktige premisser for forståelsen av 'musikklæreren':

Som musikklærer møter vi daglig grupper med barn som har ulike behov. En ordinær skoleklasse på et hvilket som helst sted vil vanligvis inkludere spesielt dyktige elever, gjennomsnittlige elever og svakere elever (s.147).

Ved å benytte "vi" i dette utsagnet har forfatterne valgt en modalitet der de viser en høy grad av tilknytning (affinitet) til teksten. Påstander om "virkeligheten" blir legitime og sanne i kraft av å være basert på forfatternes erfaringer. Bruken av "vi" i denne sammenhengen kan i tillegg ses som en måte å invitere leseren til å identifisere seg med subjeksposisjonen 'musikklærer'. Selv om "vi" viser høy grad av affinitet, er det ikke en bruk som dreier seg om personlige meninger. "Vi" brukes vel så mye til å vise en tilhørighet til et praksisfellesskap eller det pedagogiske feltet, som i denne setningen:

Med betegnelsen "elever med spesielle behov" tenker vi vanligvis på de elever som ikke uten ekstra hjelp klarer å følge ordinær undervisning (loc. cit.).

Med formuleringen "tenker vi vanligvis på" forstår jeg det slik at forfatterne viser til en utbredt praksis, som de selv altså er en del av. Ordvalget 'elever med spesielle behov' viser også at det trekkes på gjeldende konvensjoner i dagens skole (Se Morken, 2006, s.158), noe som er med på å gi utsagnet legitimitet og aktualitet. Presentasjonen av 'elever med spesielle behov' fortsetter, som vi tidligere har sett, slik:

Det er ulike grunner til at et barn trenger ekstra ressurser i skolen. Psykisk funksjonsevne, fysisk funksjonsevne eller begge deler kan være såpass annerledes enn hos "normalt fungerende" barn at ekstra tilrettelegging må til hvis barnet skal ha nytte av opplæringen. Barnet kan ha fysiske handicap, psykisk utviklingshemming, psykisk utviklingshemming, Downs Syndrom, ADHD, atferds- og tilpasningsvansker (hyperaktivitet), sosiale og emosjonelle vansker og lærevansker. Ofte har barnet sammensatte vansker, og utfordringene er mange for lærer og elev. (s.147)

Det at informasjon om slike forhold ved elever ses som relevant for musikk læreren, kan sies å bidra til en konstruksjon der musikk læreren ses som ansvarlig for å tilrettelegge også for disse elevene, eller i det minste må forvente seg å møte dem i ordinære klasser. Ikke minst forsterkes dette av at temaet settes på dagsorden ved å behandles i et eget kapittel. Det at elevene her omtales som ”barn som trenger ekstra ressurser i skolen” i stedet for som ’elever med spesielle behov’ kan imidlertid gi signaler om at disse elevene trenger noe *utover* det musikk læreren alene kan bidra med.

Videre i tekstens ulike deler, er det også en ambivalens når det gjelder hvorvidt alle situasjoner og problemstillinger som presenteres angår musikk læreren direkte.

I diskursen om *musikkundervisning som begrenset av/for elever med spesielle behov* er det et sterkt fokus på lærerens perspektiv, og subjeksposisjonen ’musikk lærer’ kan sies å være sterkt representert. Vi skal igjen se på utdraget:

Vi synes imidlertid det er meget viktig å understreke at det ikke nødvendigvis alltid er den som er definert som ”spesialelev”, som er en *spesielt komplisert* elev. Elever med bevegelses-, syns- og hørselsproblemer vil kreve ekstra teknisk tilrettelegging i klasserommet uten at musikk læreren nødvendigvis opplever dette som krevende. Undervisning i klasser der det finnes elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer, oppleves derimot ofte som krevende. Det kan f.eks. bli vanskelig å gi instruksjon, noe som er grunnleggende når vi arbeider med praktisk musisering, eller vanskelig å få tilstrekkelig med ro til lytteaktiviteter. Gruppeoppgaver og elevstyrte aktiviteter kan fort bli komplisert. Dette fordi eleven kanskje nekter å samarbeide med de andre eller ødelegger for gruppa. Slike problemer fører ofte til generell tretthet eller oppgitthet hos de ”normalt fungerende” barna, og læreren opplever at stemningen i klassen er generelt dårlig. Mangel på utstyr, som f.eks. anvendelige instrumenter, kan forsterke følelsen av at undervisningen ikke fungerer godt nok. Denne type problemer gir igjen det resultatet at lærerne blir slitne og ikke har energi til annet enn en svært strukturert ”tradisjonell lærerstyrt undervisning” (s.148).

Begrepet ’musikk læreren’ benyttes og det er her er snakk om musikk lærerens situasjon i møte med ulike elever med spesielle behov. Beskrivelsene fremstilles som generelle opplysninger, men kan genremessig sies å være svært like observasjonsytringer. Det dreier seg om hvordan dette *oppleves* av musikk læreren, noe som tyder på at forfatterne bruker egne observasjoner og tolkninger som grunnlag. Som Liv Vedeler har påpekt i boken *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* (Vedeler, 2000) vil påliteligheten i fremstillinger av observerte undervisningssituasjoner stå og falle på observatørens ferdigheter, kompetanse og systematikk (s.48). Forfatterens definisjonsmakt som forbilledlige musikk lærere blir her tydelig. Vedeler skriver også at ”dersom observatøren lager en overforenklet, generaliserende og vag

beskrivelse og legger sine egne meninger eller fordommer inn i den (...) har forskeren eller leseren ingen mulighet til å vurdere om fortolkningen naturlig følger av observasjonsdataene” (ibid. s.81). Kanskje sier forfatterens utelatelse av slike nyanser oss noe om tatt for gitte antagelser eller ”sannheter” i feltet når det gjelder elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer? Den fortolkningen som er gjort kan sies å være så konvensjonell og standardisert at en alternativ tolkning av atferden ikke engang er *tenkelig*. Det kan dermed se ut til å dreie seg om en kjede av typiske erfaringer i feltet, en kjede som leseren også vil føye seg inn i dersom interpellasjonen av ’musikklæreren’ fullføres i tråd med denne diskursen. På samme måte kan fremstillinger av læreplanen i form av forfatterens tolkninger, ses som en *opplæring* i læreplantolkning og didaktisk refleksjon rundt læreplanens krav i forbindelse med elever med spesielle behov. Erfarne musikklærere instruerer kommende og mindre erfarne musikklærere.

I diskursen om *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak* er ikke ’musikklæreren’ like fremtredende, og det kan stilles spørsmål ved hvorvidt denne diskursen egentlig har musikklæreren som en sentral aktør. Som nevnt, benyttes det relativt mye plass til å sette leseren inn i hva musikkterapien går ut på og hva musikkterapeuten gjør. Det sies at dette skal være til inspirasjon for ”musikkpedagogisk arbeid i en spesialpedagogisk kontekst”, men uten at det spesifiseres hva dette innebærer. De eksemplene på musikkpedagogisk praksis som knytter seg til denne diskursen kan dessuten sies å vise til praksiser utover musikklærerens tradisjonelle domene. Fremhevingen av musikkterapeutens arbeid i forbindelse med musikk og elever med spesielle behov kan dermed tenkes å fungere som en måte å fraskrive musikklæreren ansvar på. Det vises til en yrkesgruppe som har både kompetanse og rammefaktorer som muliggjør en praksis der elever med spesielle behov kan dra nytte av musikk i opplæringen. Måten denne diskursen bidrar til subjektsposisjonen ’musikklærer’ på kan slik sies å være gjennom å antyde grensene for hvor langt musikklærerens ansvar overfor ’elever med spesielle behov’ går.

Ser vi på den innledende definisjonen av ’elever med spesielle behov’ som ”elever som ikke uten ekstra hjelp klarer å følge ordinær undervisning” kan det se ut til at de to diskursene konstruerer ulike mulighetsbetingelser i forbindelse med dette. De to ser ut til å basere seg på ulike konstruksjoner av rammefaktorer for musikklærerens virksomhet. I den første diskursen fremstilles elevene *uten ekstra hjelp*. Det konstrueres et bilde av at musikkundervisning ikke kan være tilrettelagt for alle elever i utgangspunktet, og at noen elever dermed ikke klarer å følge ordinær undervisning. Den ordinære undervisningen fremstilles dessuten som ikke å være fullt ut gjennomførbar for klassen heller, fordi de elevene som skulle hatt ekstra hjelp

altså ikke får det. I forbindelse med forslaget om at eleven kan få en assistent, eventuelt et alternativt opplegg noen timer, som vi tidligere har sett på, fortsetter teksten slik:

Dette handler selvsagt om økonomi og organisering, og kanskje skulle nettopp musikk lærere prøve å stille like store krav til forsterkede tiltak som f.eks. norsk- og mattelærere (s.149).

Det kan altså se ut til at ”forsterkede tiltak” er den ekstra hjelpen det er behov for, men at dette ikke er noe som tilfaller musikkfaget. Vi får her et bilde av musikk læreren som offer for en urettferdig praksis i skolen der han/hun må klare seg uten den ekstra hjelpen som det antas at andre lærere får i forbindelse med elever med spesielle behov. I diskursen om *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak* er ikke begrensede rammefaktorer et premiss. Her konstrueres et bilde av en praksis der eleven får den *ekstra hjelp* som er nødvendig, og hvor det er mulig å tilrettelegge undervisningen også ut fra elevens individuelle spesialpedagogiske mål. Det som imidlertid altså gjør mulighetsbetingelsene noe uklare når det gjelder musikk lærerens posisjon, er at det ikke her til enhver tid er snakk om ordinær undervisning.

4.4. En tredje diskurs

Utdraget fra tekstens side 148 som begynner med ”Vi synes imidlertid det er meget viktig å understreke ...” har jeg gjengitt flere ganger, men jeg har utelatt helt å kommentere en ikke uvesentlig setning:

Elever med bevegelses-, syns- og hørselsproblemer vil kreve ekstra teknisk tilrettelegging i klasserommet uten at musikk læreren nødvendigvis opplever dette som krevende.

Denne setningen og den tematikken den tar opp kan ikke sies å bli tatt opp i noen av de to diskursene jeg har tolket teksten i forbindelse med. Jeg mener det her er antydninger til en tredje diskurs og et tredje kompleks av mulighetsbetingelser for musikkundervisning og elever med spesielle behov. Jeg har kalt denne diskursen *musikkundervisning med tilrettelegging*. Det dreier seg her om elever med spesielle behov som *får* ekstra hjelp innenfor rammene av *ordinær musikkundervisning*. Dette er imidlertid kun knyttet til en viss ”type” elever med spesielle behov: elever med bevegelses-, syns- og hørselsproblemer. I tekstens fremstillinger av musikkundervisning er det kun i forbindelse med disse elevene at det ikke er forbundet noen vesentlig *forandring* av musikkundervisningen generelt. Slik jeg leser teksten er ikke disse mulighetsbetingelsene til stede noe annet sted enn i denne ene setningen. De subjektposisjonene som knyttes til ’elever med spesielle behov’ i de to andre diskursene er ikke forenlig med den som her konstrueres i forbindelse med elever med bevegelses-, syns- og

hørselsproblemer. Det er imidlertid verdt å merke seg hvilken subjektsposisjon som her er tilgjengelig når det gjelder elever med bevegelses-, syns- og hørselsproblemer. Det eneste som står om disse elevene er at de krever ekstra teknisk tilrettelegging i klasserommet. Til tross for setningens grammatiske oppbygning tolker jeg dette ikke slik at dette er et uttalt krav fra elevenes side. Dette ser ut til å dreie seg om mer tilsynelatende innlysende og uproblematisk tilrettelegging som kompenserer for *mangler*. Det står ikke bare ”tilrettelegging”, men ”teknisk tilrettelegging”. Dette utgjør ikke bare en spesifisering av begrepet ’tilrettelegging’, men er samtidig en måte å utelukke andre former for tilrettelegging, som *pedagogisk* eller *sosial* tilrettelegging. Det konstrueres med dette bestemte forestillinger om hvilke behov elever med bevegelses-, syns- og hørselsproblemer har og hva som vil være av betydning for at de skal få utbytte av undervisningen.

5. Kapittel: Videre betraktninger av de to tekstene

5.1. Deler de to tekstene diskurser?

Jeg vil i det følgende hovedsakelig fremstille min tolkning av Bøes tekst i lys av de tre diskursene jeg har skissert fra Eidsaa og Kamsvågs tekst. Samtidig forsøker jeg også å sammenligne de to tekstene noe. I den grad de diskurser som jeg har skissert kan sies å eksistere, er det interessant å se på hva de to tekstene har til felles og hvordan de skiller seg fra hverandre. Hos Bøe ser jeg mange likhetstrekk med diskursen om *musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov*, mens diskursen *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak* er helt fraværende. Bøes tekst finner jeg imidlertid også som motsetningsfull og som å veksle mellom ulike premisser som tas for gitt for musikkundervisningen. Også her konstrueres ’musikklæreren’ på svært ulike måter, ikke minst med hensyn til integritet og autoritet. Bøe benytter ikke begrepet ’elever med spesielle behov’ og det at elever med ulike spesielle behov fremstilles forskjellig gjør at det ikke kan sies å være en motsetningsfull konstruksjon av ’elever med spesielle behov’ som subjektsposisjon her. Likevel argumenteres det såpass ulikt hva gjelder mulighetsbetingelsene for musikkundervisningen generelt og når det gjelder ’musikklæreren’ i sitt forhold til ulike ”elevtyper” som omtales i teksten, at jeg mener det også her er snakk om to ulike diskurser. Den første har jeg allerede nevnt, og den andre sammenfaller med den beskrivelsen jeg har gitt av diskursen om *musikkundervisning med tilpasninger*.

5.1.1. Musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov

Også hos Bøe er det altså en diskurs der *begrensninger* av mulighetsbetingelsene for musikkundervisningen i forbindelse med elever med spesielle behov er i fokus. Også her er det elever med ulike former for atferdsvansker som står som sentrale agenter med negative fortegn. Her har jeg også vist til beskriver av 'dagens elev' i termer som skaper en elevposisjon preget av opposisjon, problemer og motvilje. Likevel er det først i casebeskrivelser av elever med atferdsvansker at disse tendensene hos "dagens elev" eksemplifiseres. Det konstrueres en subjektsposisjon der elever som viser en utfordrende atferd i musikktime fremtrer som *problemelever*.³⁵ I Bøes tekst er ikke plasseringen av problemet utelukkende hos eleven like entydig som i Eidsaa og Kamsvågs tekst, men det er likevel mange av de samme problemkompleksene som konstrueres. Motsetningsforholdene mellom disse elevenes atferd og musikktime som aktive timer skisseres allerede i det første utdraget (3.1). Elevene fremstilles også som om de har en makt i klassen som utfordrer lærerens autoritet. Jeg anser dette kun som *grader* av de samme problemene som er konstruert hos Eidsaa og Kamsvåg. Fokuseringen er i begge tekstene kun *problemene som har oppstått*, og ikke hvilke forhold som ligger bak. Elevenes behov er ikke tema, verken faglige eller personlige. Det eneste behovet som kan se ut til å skisseres er et behov for makt, og kun i en relasjonell forståelse, ikke for eksempel i tilknytning til et behov for kontroll over egen tilværelse. Dette utgjør også noe av grunnlaget for konstruksjonen av relasjonen mellom lærer og "problemelevne" som en *kamp*. En slik relasjon må kunne sies å begrense muligheter både for læring og undervisning. Dette vil også ha noe å si for hvilke mål en tenke seg for disse elevene i musikkundervisningen. Når det gjelder *tiltak* som diskuteres handler det i begge tekster innen denne diskursen om tiltak der *orden skal gjenopprettes*. Klassens behov ser ut til å være det overordnede, og en måte å gjøre musikkundervisningen gjennomførbart for klassen er å ta ut "problemelevne" av klassen i musikktime. I Bøes tekst trekkes det også inn noe om utfordringer med "svake sangere" eller "brummere", hvor det til en viss grad faktisk fokuseres på deres behov. Likevel er det også tydelig at disse kan sies å skape *begrensninger* for musikkundervisningen og for klassens prosjekt, og tiltak som å plassere brummen litt lenger unna mikrofonen (3.2) dreier seg også om å gjenopprette orden av hensyn til de andre elevene.

I begge tekstene rettes fokus mot de muligheter for *ekstra hjelp* som er tilgjengelig i andre fag, og man beklager seg over musikkfagets nedprioriterte stilling i skolens fordeling av

³⁵ Hos Eidsaa og Kamsvåg er også denne forståelsen til stede. I kapittelets siste avsnitt finner vi til og med formuleringen "elever (...) blir definert som problemer" (s.153).

ressurser. Med en forståelse av at noen elever har behov for ekstra hjelp for å få utbytte av undervisningen stilles det her opp en forklaringsmodell for hvorfor det er begrensede muligheter for musikkundervisning for og med disse elevene. Det er imidlertid usikkert om tiltakene og tilnærmingene til ”problemelevne” ville være kvalitativt annerledes dersom slike ressurser var tilgjengelig. Det kan se ut som om det ønskelige er muligheten til å overlate ansvaret for disse elevene til andre, enten i form av å ha assistenter i klasserommet som passer på elevene, eller i form av et uspesifisert alternativt opplegg utenfor klassens musikktimer.

Et retorisk grep som preger denne diskursen, selv om det ikke nødvendigvis er gjort bevisst, er å trekke frem negative eksempler fra undervisningssituasjoner uten å reflektere rundt alternative utfall, lærerforutsetninger eller elevens behov. Casebeskrivelser benyttes flere steder utelukkende til å peke på et problem. Med dette pekes også ”problemelevne” ut, og det gis ingen mulighet for forståelse av hvilke ulike vansker og behov som ligger bak negativ atferd eller hva som skal til for å forhindre at problemer oppstår. Kanskje dreier det seg her om en utbredt og fastlåst praksis i undervisningsfeltet som antas å være uunngåelig? Forfatterens egne erfaringer fra klasserommet, og eventuell refleksjon rundt dette, skal i litteratur som dette kunne leses som *forbilledlige*. Slik blir undervisningspraksisen *konstituerende* for diskursen som føres, og bevisst eller ubevisst har forfatterne av slike lærebøker kanskje en interesse av å fremstille sin praksis som utelukkende vellykket. I casebeskrivelser der en kan si at elever med atferdsvansker skaper problemer, er det samtidig mulig å tolke det dithen at eleven ikke får den nødvendige oppfølging og tilpasning av læreren. Dersom det er slik i praksisfeltet at vi ikke har funnet noen gode løsninger på problemer som oppstår med elever med atferdsvansker i musikkfaget, kan det samtidig se ut til at det har dannet seg en myte om at det ikke *kan* være annerledes. I stedet for å stille spørsmål ved en utbredt praksis, benyttes den som en sannhet om hvordan virkeligheten er. Dette kan sies å utgjøre et epistemologisk grunnlag for den kunnskap som formidles i denne diskursen.

5.1.2. Musikkundervisning med tilpasninger

Denne diskursen har en relativt stor plass i Bøes tekst. Det dreier seg her om en forståelse av at musikkundervisning med elever med spesielle behov ikke er spesielt krevende for musikk læreren. De behov for ekstra hjelp det her er snakk om fremstilles enten som så enkle å forholde seg til at de ikke krever mye tid og krefter, eller det dreier seg om elever som har assistenter med seg i timene og hvor musikk læreren ikke nødvendigvis er den som må sørge for tilrettelegging. Det konstrueres her mulighetsbetingelser som tilsier at det er mulig å

gjennomføre ordinær musikkundervisning med elever med spesielle behov i klassen. Relasjonen mellom lærer og elev preges ikke av kamp, men av et behov for hjelp. Musikk læreren får en posisjon som velmenende tilrettelegger.

Det denne diskursen imidlertid har til felles med den utfordringsbaserte er en tilnærming til musikkfaget som noe relativt uforanderlig. Det at noen elever har spesielle behov tilsier ikke at den overordnede praksisen skal forandres. Musikkundervisningen skal helst være som den alltid har vært og det er egentlig *elevene* som ser ut for å måtte tilpasse seg musikkundervisningen. Det tas for gitt at elevene vil kunne ha det samme utbytte av undervisningen som de andre så lenge det er praktisk mulig for dem å være med i timene. Det ser ikke ut til å konstrueres noen åpning for at elever med avvikende fysiske forutsetninger kan oppleve verden kvalitativt annerledes enn andre, og dermed ha behov som er basert på en annen måte å være estetisk til stede på.³⁶ Bøes casebeskrivelse av eleven ”Jens” (3.5) viser riktignok en annerledes måte å bidra til aktiviteten på, men det gis ingen forklaring på elevens behov eller perspektiv, ei heller på hva læreren eventuelt hadde gjort for eleven. Til tross for at det fokuseres på muligheter, er det altså begrenset hvor helhetlig subjektsposisjonen i forbindelse med eleven kan sies å være. Det dreier seg ikke om en endret musikkundervisning, eller om musikkfaglige tilpasninger, men en musikkundervisning der elevene får ulike tilpasninger som gjør at de nærmer seg en normal deltakelse.

5.2. Musikk læreren

Jeg har i forbindelse med Eidsaa og Kamsvågs tekst vært inne på hvordan subjektsposisjonen ’musikk lærer’ kan sies å bli konstruert på flere plan. I Bøes tekst gjelder mye av det samme da det også her skrives *om* musikk læreren og trekkes på forfatterens erfaringer som musikk lærer, samtidig som boken henvender seg til den vordende og/eller praktiserende musikk lærer³⁷. Bøes skrivestil og måte å henvende seg til leseren på er dog noe annerledes enn Eidsaa og Kamsvågs. Bøe henvender seg mer eksplisitt til leseren enn det Eidsaa og Kamsvåg gjør, ved å bruke formuleringer som ”deg som lærer eller student” (s.154) og ”reflekter selv” (s.152). Bøe oppfordrer til refleksjon flere steder i boken og avslutter også hvert kapittel med oppgaver til ”mappebidrag og refleksjon”. Han benytter også ”du”, som i setningen ”Du kan ikke la være, du *skal* variere arbeidsmåten slik at du treffer den enkelte, heter det i L97” (s.154). Dette kan sies å representere en mer autoritativ fortellerstil, men dette

³⁶ En slik tilnærming kan imidlertid se hos Cecilia Ferm (2005).

³⁷ . Selv om Bøe henvender seg til allmennlærerstudenten og Eidsaa og Kamsvåg i større grad til faglærerstudenten, er de subjektsposisjoner som konstrueres med hensyn til hva som forventes av musikk læreren i møte med elever med spesielle behov likevel relativt like. Jeg tar derfor ikke med dette perspektivet her.

”du” kan også representere et ”vi” som hos Eidsaa og Kamsvåg. Bøes måte å henvende seg til leseren på kan sies å være noe mer dialogisk inspirert, men likevel legger bokas innhold og fremstilling føringer for hvilke refleksjoner som er mulig.

5.3. Tekstene som diskursiv praksis

Når det gjelder disse tekstene som diskursiv praksis, dreier det seg her hovedsakelig om kunnskapsformidling og/eller kunnskapsproduksjon innen musikkpedagogisk utdanning. Tekstene er hentet fra musikkdidaktiske lærebøker som kan tenkes brukt i slik utdanning. Lærebøkers funksjon i en slik sammenheng kan belyses gjennom å se på det Fairclough kaller distribusjons- og konsumpsjonsprosesser. Her blir det også viktig å ha med seg forståelsen av diskursens konstituerende effekt. Når det gjelder produksjonsprosessen er det spesielt intertekstualitet og hvordan diskurs kan sies å være konstituert som blir hovedfokus. Vi skal begynne med å se på distribusjons- og konsumpsjonsprosesser og kommer tilbake til produksjonsprosessene i delen om intertekstualitet.

5.3.1. Læreboken som kunnskapsformidler³⁸

Ingrid Maria Hanken fremhever i artikkelen *Læreboken som kunnskapsformidler* (Hanken, 1998) at læreboken spiller en sentral rolle i opplæringen, med status som en vesentlig kilde til kunnskap (s.47). Noe av det som kjennetegner en lærebok er at den har en pedagogisk hensikt og ”gir en pedagogisk tilrettelagt fremstilling av et kunnskapsområde” (ibid.s.48). Den er dermed også en ”oppsummerende presentasjon av et fagfelt” (ibid.s.49), og har mange likhetstrekk med undervisning. Den kan sågar betraktes som en slags ”prefabrikkert undervisning” (ibid.s.48). Jo mer likt et undervisningsopplegg en bok er, dess mer styrende kan den sies å være. Begge tekstene minner noe om forelesninger, blant annet i måten det etableres en felles musikk lærerposisjon som samtidig er preget av en asymmetrisk maktbalanse med tanke på forfatternes posisjon som forbilledlige musikk lærere. Eidsaa og Kamsvågs fortellerstil er relativt monologisk, mens Bøes refleksjonsoppgaver og åpne spørsmål kan sies å være mer dialogisk. Samtidig ser vi at dette faktisk vil styre leserens refleksjoner i stor grad. Det er dessuten andre trekk ved teksten, og ved tolkningsprosessen, som vil være avgjørende for hvor dialogisk funksjon den har mulighet til å ha. I hvor stor grad fremstår for eksempel læreboka som en formidler av ”Sannheten om faget” (ibid.s.51)? Jeg mener begge tekstene gir inntrykk av å være saklig, refererende, og de gir leseren liten

³⁸ Overskriften er ”stjålet” fra Hanken (1998).

mulighet til å reflektere rundt ”sannhetene” som presenteres.³⁹ Det er også svært få henvisninger til primærkilder. Dette gir tekstene en sterk definisjonsmakt. Definisjonsmakten synes ikke svakere hvis vi tar i betraktning de konsumpsjons- og distribusjonsaspekter som omgir den diskursive praksisen. Musikkundervisning med elever med spesielle behov er et lite utforsket og prioritert område innen norsk musikkpedagogikk, noe som både har betydning for lesernes medlemsressurser og for lærebokas posisjon i forhold til andre aspekter ved utdanningen. Med tanke på lærebokas posisjon eller makt i et studieløp, stiller Hanken spørsmålet om ”det i realiteten er læreboken som styrer undervisningen og ikke læreplanen og læreren” (ibid. s.48). Hun påpeker også noe viktig i forbindelse med de distribusjonsaspekter som preger lærebokas posisjon i norsk musikkpedagogisk utdanning:

En grunn til at læreren velger å la læreboken styre så sterkt, kan være at hun kunnskapsmessig føler seg på gyngende grunn og har lite faglig oversikt. I Norge foregår musikkpedagogutdanning ved mange og til dels små institusjoner. Det innebærer at det ved de minste institusjonene er et fåtall personer som skal dekke et stort pensum innenfor (musikk-) pedagogisk teori og musikkdidaktikk. Det er selvsagt begrenset hvor mange områder læreren kan ha god innsikt i og et godt faglig overblikk over, og der hvor man føler seg usikker kan det være både tryggest og enklest å følge læreboken (ibid. s. 49).

Med tanke på det begrensede omfang av musikkpedagogisk litteratur og forskning som produseres i det norske musikkpedagogiske feltet når det gjelder musikkundervisning og elever med spesielle behov, er det nærliggende å tro at de aspekter Hanken her peker på vil være særlig aktuelle når det gjelder mange læreres innsikt i nettopp dette emnet. Når det gjelder studentenes medlemsressurser er det også for dem en begrenset tilgang på andre kilder som sier noe om dette. Det blir dermed liten sannsynlighet for forhandling om den kunnskap som formidles og den subjektsposisjon studenten tildeles. Den eneste andre kilden det er nærliggende å tenke seg at studentene har kjennskap til, er Even Ruuds (1996) bok *Musikk og verdier*, der det er to kapitler om musikkterapi. Dette kan gi en gjenkjenning i forbindelse med diskursen Eidsaa og Kamsvåg fører som jeg kalte *musikkundervisning som spesialpedagogisk tiltak*. Jeg tror, som nevnt, en konsekvens av en slik assosiasjon til musikkterapi kan føre til en tvil hos studenten om hvorvidt dette egentlig er musikkpedagogens ansvarsområde.

5.3.2. Intertekstualitet

Vi skal nå over til aspekter knyttet til produksjonsprosessene. Vi har allerede vært inne på aspekter ved intertekstualitet i forbindelse med konsumpsjons- og distribusjonsprosesser, og i denne omgang skal det altså dreie seg om noe mer tekstnære aspekter, samt om produsentene

³⁹ Jfr. Bengt Molanders ”svar utan frågor” som gjengitt i Hanken (1998).

selv. Når det gjelder forfatteren, kan det på den ene siden hevdes at det ikke egentlig er ikke så vesentlig *hvem* som har skrevet tekstene, da tekstene ikke først og fremst representerer personlige ytringer, men ses som uttrykk for diskursiv og sosial praksis i det musikkpedagogiske feltet. Likevel er det interessant å vite noe om hvilke diskursive og sosiale praksiser forfatterne er en del av, noe som gjør det relevant å vite noe om forfatterne. De to tekstene har forfattere som har sitt daglige virke innen musikkpedagogisk utdanning. Odd-Magne Bøe befinner seg innen allmennlærerutdanning (Høgskolen i Trøndelag), Gro Anita Kamsvåg innen faglærerutdanning (Norges Musikkhøgskole), og Randi Margrethe Eidsaa ved en institusjon der begge disse musikkpedagogiske utdanningene er tilgjengelig (Universitetet i Agder). Institusjonene kan tenkes å ha en noe ulik diskursorden, og at det dermed blir ”naturlig” å trekke på litt ulike diskurser i de to tekstene. Samtidig antar jeg at forfatterne også har erfaring fra egen (og/eller studenters) praksis i grunnskolen, noe de altså har felles.

De to tekstene inneholder elementer både av manifest intertekstualitet og inderdiskursivitet (se 2.4.4). Jeg skal presentere de diskursordener jeg mener det trekkes på i de to tekstene, og trekke frem noen eksempler på manifest intertekstualitet i tilknytning til dette. Jeg mener tekstene trekker på disse andre diskursordener på en konvensjonell måte for det musikkpedagogiske feltet, selv om dette ikke nødvendigvis betyr at det er snakk om konvensjonell diskurs fra de andre diskursordenene som benyttes.

Skolehverdagsdiskurs

Jeg har allerede antydnet at jeg mener å se at forfatterne trekker på en diskurs fra skolehverdagen som musikk lærer. Casebeskrivelsene kan sies å være en form for manifest intertekstualitet der det vises til tekst som er nært knyttet til observasjoner fra skolehverdagen. I nedskrivning av observasjoner og refleksjon rundt dette er det nærliggende å tenke seg at både språkbruk og mulighetsbetingelser baseres mer på den skrivendes *praktiske yrkesteori*⁴⁰ enn på en akademisk diskurs. På denne måten gir bruken av casebeskrivelser en ”inngang” til en praksisnær måte å tenke, handle og ordlegge seg på. I begge tekstene (også utenom casebeskrivelsene) ser vi bruk av begreper som ikke kan sies å høre hjemme i en akademisk genre. En del av disse er gjengitt med anførselstegn, noe jeg har tolket som en måte å ta forbehold eller vise distanse til begrepene på. Eksempler på dette er ”spesialelev” (4.1) og ”brummer” (3.2). Likevel virker det *nødvendig* for forfatterne å benytte disse begrepene for å si det som ønskes sagt; de er ikke valgt bort. Jeg mener dette viser at det her trekkes på en

⁴⁰ Se Lauvås og Handal (2000)

hverdagsdiskurs og at begrepene sier noe om vanlige måter å tenke på og snakke om når det gjelder elever med spesielle behov. Den modifierende språkbruken i forbindelse med hverdagsdiskursen kan tenkes å si noe om den sosiale og diskursive praksis som lærebokproduksjon skjer innenfor. En annen form for modifiering kan være å supplere med flere perspektiver, som Eidsaa og Kamsvåg kan sies å gjøre ved å trekke inn musikkterapien.

Monica Lindgren (2006, s. 149) påpeker at det å kategorisere barn som problembarn kan forstås annerledes utfra en kognitiv diskurstilnærming og en lingvistisk. Hun fremhever at det i en slik språkbruk ikke er snakk om hva man mener barna *er*, men at det er snakk om retoriske virkemidler i samtaler som benyttes til å forsterke argumenter. Slik sett kan den lingvistiske tilnærmingen som jeg benytter sies å innskrenke eller overfortolke utsagnene. Jeg mener likevel det er stor forskjell på hva man uttrykker i en samtale og hva man skriver i en lærebok. Skreven tekst vil ha en annen virkning, ikke minst for en målgruppe som kan antas å ha lite forkunnskaper om emnet.

Musikkterapeutisk diskurs

Eidsaa og Kamsvåg både skriver om musikkterapi og trekker på konvensjoner fra en musikkterapeutisk diskurs. Det er noe manifest intertekstualitet med henvisninger til Even Ruud, og det hentes argumentasjon som kan sies å være inspirert av musikkterapeutisk diskurs. Likevel er ikke alt som dreier seg om musikkterapi i denne diskursen basert på en musikkterapeutisk diskursorden. Jeg mener en del av det som skrives om musikkterapi er basert på musikkpedagogisk diskursordens (og forfatterens egen) forståelse av musikkterapi. Noe av dette kommer frem gjennom bruk av hverdagsdiskurs ("ren" terapi). Jeg mener at ikke alle henvisningene til musikkterapi kan sies å være interdiskursivitet, men at noe også dreier seg mer om musikkpedagogiske *myter* om musikkterapi. Ved å ta bokens litteraturliste nærmere i øyesyn, er det kun Even Ruuds (1996) *Musikk og verdi – musikkpedagogiske essays* som kan knyttes til temaet. Dette mener jeg blir et noe magert grunnlag for å gi en innføring i det musikkterapeutiske feltet. Ruuds bok er det også vanlig at målgruppen selv leser, og Eidsaa og Kamsvågs primærkilder, som bakgrunn for å gi leseren en innføring om temaet, representerer ikke noe nytt for leseren. I stedet for å antyde for leseren hvilket stort og mangespektret felt musikkterapi er, kan forfatterne sies kun å konstituere en allerede utbredt, men begrenset forståelse. Jeg mener dette nærmer seg en banalisering da leseren vil kunne få inntrykk av at det har blitt gitt en komprimert fremstilling av teori utover det leseren forventes å sette seg inn i.

Spesialpedagogisk diskurs

Eidsaa og Kamsvåg benytter også en del spesialpedagogiske begreper, men bruken kan sies å være uklar. Det er for eksempel ikke tydelig hva forfatterne legger i begreper som 'spesialpedagogisk kontekst'. Et annet eksempel er begrepsbruk i forbindelse med ulike "spesielle behov". En av de mest omtalte "elevtypene" knytter seg til atferdsvansker. Selv om det finnes mange ulike årsaker til at barn kan ha atferdsvansker, blir den varierte begrepsbruken i denne teksten, etter mitt syn, mer stigmatiserende og forvirrende enn den blir nyanserende. Begreper og formuleringer som benyttes i tilknytning til denne elevposisjonen er blant annet: "ADHD, atferds- og tilpasningsvansker (hyperaktivitet)", "elever med atferds- og konsentrasjonsproblemer", "den hyperaktive Lise", "Per kjent for sine atferdsproblemer". Her ser vi kanskje igjen hverdagsdiskurs innblandet, men selv i innledningens tilsynelatende nøytrale oppramsing av ulike grunner til at barn trenger ekstra ressurser ser vi en begrepsbruk som ikke er konvensjonell innen spesialpedagogikk: "atferds- og tilpasningsvansker (hyperaktivitet)". Det å sette hyperaktivitet i parentes her ser ut til at enten atferdsvansker, tilpasningsvansker eller begge dele er synonymt med hyperaktivitet. Dette er i beste fall meget upresist. Igjen mener jeg det er grunnlag for å hevde at det bare delvis trekkes på den faktiske diskursen det henvises til. Selvsagt finnes det flere diskurser også innen den spesialpedagogiske diskursorden, men slik jeg leser denne teksten kan jeg ikke se en sammenhengende bruk når det gjelder spesialpedagogiske begrep. Fairclough skriver at bruk av offisiell diskurs er en måte å gi teksten legitimitet på (Fairclough, 2008, s. 142). Kanskje er bruken av spesialpedagogiske (og musikkterapeutiske) begreper en måte å "investere" teksten på som gir den en politisk korrekt verdi.

Utdanningspolitisk diskurs

Denne måten å "investere" på kan også ses i forbindelse med bruk av noen mer generelle pedagogiske begreper som er aktuelle i den utdanningspolitiske diskurs. Her tenker jeg på begreper og ordlyd fra læreplanen, opplæringsloven, stortingsmeldinger, forskningsrapporter og lignende. Problemet med en del slike begreper er at de ikke en gang på utdanningspolitisk plan er entydige. Dette gjelder for eksempel begrepet 'tilpasset opplæring' som Bøe benytter mye. En avklaring av hva man mener med begrepet, og spesielt hvordan man ser det i forhold til 'spesialundervisning', vil være viktig for å begrense ambivalens for leseren. Bøe benytter imidlertid begrepet noe inkonsekvent. I noen tilfeller benyttes det som et prinsipp som bare angår elever med spesielle behov (3.5), mens det andre steder benyttes til å si noe om tilrettelegging for *alle* elevene (3.6). Slik jeg leser teksten, benyttes den første forståelsen

innen diskursen om *musikkundervisningen som begrenset av/for elever med spesielle behov*, mens den andre benyttes i diskursen *musikkundervisning med tilpasninger*. Alle elevene i den andre diskursen er, som vi har sett ikke nødvendigvis det samme som *alle* elevene i den første.

Hos Eidsaa og Kamsvåg har vi sett hvordan begrepet 'elever med spesielle behov', som er definert i tråd med gjeldende utdanningspolitisk diskurs, ved et tilfelle var skiftet ut med 'elever med spesielle vansker' uten at dette ble redegjort for. Begrepet 'inkludering' benyttes også, men i den samme betydningen som 'integrering', altså hvor det fremgår at ikke alle elevene ses som en selvfølgelig del av fellesskapet (4.1). Det samme kan sies om Bøes bruk av 'inkludering' (3.8). Dette er imidlertid en svært utbredt måte å benytte begrepet på i praksisfeltet (Bachmann & Haug, 2006).

I begge bøkene kan det se ut til at den hverdagslige diskursen også preger bruken av de begreper som trekkes inn fra utdanningspolitisk diskurs. Samtidig kan den hverdagslige diskursen sies å være preget av *skiftende* utdanningspolitisk diskurs, noe som gjør et historisk perspektiv på den diskursive praksis interessant.

6. Kapittel: Musikkpedagogikkens epistemologiske grunnlag for kunnskap om elever med spesielle behov

I dette kapitlet skal jeg fokusere på noen premisser for kunnskap når det gjelder det musikkpedagogiske feltets forhold til musikkundervisning og elever med spesielle behov. Det dreier seg her altså om den musikkpedagogiske *diskursorden*, og ikke lenger utelukkende om den *diskursive hendelse* som vi lenge har fokusert på gjennom de to tekstene. Det er likevel en forbindelse til tekstene, i form av at det her dreier seg om det Fairclough kaller den sosiale praksis som disse er en del av. Hvilken sosial praksis som kan sies å utgjøre de aktuelle tekstenes rammer, er flertydig. Hovedsakelig dreier det seg om kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling innen musikkpedagogisk utdanning, men dette er ikke noen institusjonell praksis som eksisterer i et eget rom. Jeg vil komme inn på aspekter fra tilgrensende sosiale praksiser og diskursordener, og trekke frem faktorer som jeg mener har innvirkning når gjelder musikkpedagogikkens epistemologiske grunnlag for kunnskap om musikkundervisning med elever med spesielle behov.

Et viktig poeng når det gjelder analysen av tekstene er at jeg mener tekstene forholder seg *konvensjonelt* til den musikkpedagogiske diskursorden. Jeg mener de ikke vil kunne bidra til sosial forandring, men at de snarere er med på å konstituere en allerede utbredt praksis. Riktignok kan det at tekstene i det hele tatt tar opp tematikk knyttet til elever med spesielle behov sies å være ukonvensjonelt, og dermed kunne bidra til diskursiv og sosial forandring. Tematikken er satt på dagsorden i to skriftlige kilder, noe som er nytt innen generell musikkdidaktisk litteratur. Likevel mener jeg *måten* dette gjøres på, ikke artikulerer noe nytt; det som skrives i disse tekstene kan sies å allerede være tilgjengelig innen den musikkpedagogiske diskursorden. Derfor mener jeg tekstene heller ikke vil kunne føre til diskursiv forandring av den musikkpedagogiske diskursorden. I dette kapitlet er jeg dermed ute etter å belyse noe om *hvorfor* den musikkpedagogiske diskursorden kan sies å være slik jeg mener den fremstår i de aktuelle tekstene.

Det første vi skal se på er det musikkpedagogiske feltets forhold til det musikkterapeutiske feltet. Her mener jeg det ligger noen vesentlige føringer for måten vi forholder oss til dette på. Det andre vi skal se på er to sentrale begreper som innen flere diskursordener gjerne knyttes til elever med spesielle behov: 'tilpasset opplæring' og

'inkludering'. Jeg ønsker å belyse noen aspekter rundt etablerte forholdningsmåter knyttet til disse begrepene og hvordan dette påvirker den musikkpedagogiske diskurs knyttet til elever med spesielle behov. Det tredje momentet er musikkpedagogikkens forhold til spesialpedagogikk. Her ønsker jeg å si noe om hva slags posisjon spesialpedagogiske aspekter har i musikkpedagogikk, og hvilke kontaktpunkter for utvikling av kunnskap vi har til dette feltet.

6.1. Musikkpedagogikk og musikkterapi

Én tendens innen den musikkpedagogiske diskursorden når det gjelder elever med spesielle behov, er å trekke inn eller henviser til musikkterapi. Både den sosiale og diskursive praksisen kan sies å være svært påvirket av musikkpedagogikkens *forhold* til musikkterapi. I relasjonen mellom de to feltene og den historiske utvikling de har gjennomgått sammen, mener jeg det ligger viktige momenter for å forstå det musikkpedagogiske feltets måte å forholde seg til elever med spesielle behov på. Som Øivind Varkøy skriver:

”Feltet er i besittelse av en egen, spesiell logikk, og denne logikken er igjen et produkt av en spesiell historie. Innsikt i et felts historie er en forutsetning for fundamental forståelse av feltet” (Varkøy 2003, 183).

Når det gjelder det musikkpedagogiske feltets ”logikk” i forbindelse med elever med spesielle behov, kan denne sies å være et produkt ikke bare av dette feltets historie, men også av det musikkterapeutiske feltets historie. Et felt utvikler seg aldri i et vakuum, men i *relasjon* til andre felt, og når det gjelder den (lille) delen av feltet som dreier seg om elever med spesielle behov, er det relasjonen til musikkterapi som skal utforskes. Even Ruud viser i essayet *Musikkterapi som reformpedagogikk*, hvordan musikkterapiens fremvekst i Norge også leses som en reformpedagogisk bestrebelse innenfor musikkpedagogikk (Ruud 1996, 88). Dette settes i sammenheng med en spesiell periode i musikkpedagogikkens legitimeringshistorie, nærmere bestemt da skolens sangfag ble omdefinert til faget ”musikk”:

I denne omdefineringsprosessen ble det nødvendig å legitimere musikken som et estetisk fag, hvor verdien av det spesifikke ved musikken måtte komme i forgrunnen, og med det et kunnskapsbegrep knyttet til musikkhistorie, teori og motoriske samspillsferdigheter. I denne prosessen begynte mange musikkpedagoger også å legge vekt på det å fremme elevens personlige vekst som en viktig side ved musikkfaget. Sett ut fra deres perspektiv representerer musikkterapien en forlengelse av en tenkning som setter elevens behov og egne musikkinteresser i fokus. Musikkterapeutene kunne slik sett hente inspirasjon og metoder fra disse musikkpedagogene (Ruud 1996, 93).

Vi ser her hvordan den norske musikkterapiens historie forklares ut fra en delvis forankring til musikkpedagogikken. Selv om Ruud skriver at musikkterapeutene kunne hente inspirasjon fra

de reformpedagogisk orienterte musikkpedagogene, var det vel like mye nettopp noen av disse musikkpedagogene som ble blant de første musikkterapeutene. Musikkterapien og musikkterapiens pionerarbeid i Norge kjennetegnes også ved at den i stor grad har foregått i undervisningssituasjoner og da spesielt innen spesialundervisning (Hodne 2007). Det dreide seg i utgangspunktet om en musikkundervisning med senket terskel for deltakelse.

Det er imidlertid ikke uproblematisk når to felt deler både aktører og aktiviteter, og slik jeg ser det har musikkterapiens fremvekst i Norge delvis vært preget av et behov for å skille seg fra musikkpedagogikken. Dette dreier seg ikke minst om noen diskursive kamper, der de samme begrepene benyttes av begge felt, men der man strides om definisjonsmakten. I sin illustrasjon av ”de uavbrutte kampene om klassifiseringer som bidrar til å frembringe klassene” (Bourdieu 2002, 234) trekker Bourdieu paralleller til hvordan kamper om klassifiseringer også gjør seg gjeldende i defineringen av yrker og fagdisipliner. Ifølge Bourdieu får imidlertid ikke feltene noen gyldighet, identitet eller autonomi uten at de stilles i relasjon til andre felt. Musikkpedagogikk og musikkterapi vil dermed fremstå klarere ved å klart adskille seg fra hverandre. I og med at de to feltene deler en rekke verdier, arbeidsmåter og aktører blir distingveringen vanskelig, men kanskje desto mer nødvendig? Både innen forskning og praksis vil det være viktig for aktørene at deres felt blir etablert og anerkjent og at yrkestitler etableres og/eller bevares. Bourdieus begrep ’kamp’ blir også spennende å trekke inn i denne sammenheng:

”En gruppes nærvær eller fravær i den offisielle klassifiseringen avhenger av gruppens evne til å bli anerkjent, til å bli lagt merke til og godtatt, og følgelig til å oppnå, vanligvis gjennom aktiv kamp, en plass i samfunnsordenen. Bare slik kan de unnsnippe den bastardeksistensen som følger med det Emile Benveniste kaller ’de navnløse yrkene’” (Bourdieu 2002, 232).

Verken musikkpedagogikk eller musikkterapi har lang fartstid som etablerte felt⁴¹, og kan begge sies å (i nær fortid) ha kjempet seg fra bastardeksistens og navnløshet til en stadig mer etablert posisjon i den offisielle klassifiseringen. Hegemonikampen kan likevel sies å ha vært preget av ulik status og autonomi. På den ene siden kan man se det slik at det skjedde en strukturforandring ved at dominerte aktører fra det musikkpedagogiske feltet gikk inn på et vagt definert felt med lavere status og konsoliderte dette som et autonomt felt⁴². På den andre siden kan fremveksten av musikkterapien i forhold til musikkpedagogikken også ses som en kritisk bestrebelse, der musikkpedagoger ønsket å forandre en praksis hvor enkelte grupper i

⁴¹ Se Ivar Benum (1978)

⁴² ”Strukturforandring” her forstått i tråd med Jakobsens presentasjon av Bourdieus begrep (Jakobsen 2002, xiv)

samfunnet ble ekskludert og undertrykt. En grad av ulik definering av lignende praksis var det i alle tilfeller snakk om.

Feltbegrepet kan også benyttes om områder som er *felles* for musikkterapi og musikkpedagogikk, om et "emneområde" eller en "dyrkningsmark og slagmark" (Varkøy 2003, 182) som de to har til felles⁴³. På mange måter er det i slike felt at kampen om skillet mellom de to foregår. Her kan felles interesser og overlappende virksomhet ofte overses eller eventuelt forsøkes skjult i kampen om å distingvere disiplinene fra hverandre:

Dette handler om *den atskillende kraften*, og om forskjeller, distinksjoner, *diacrisis* og *discretio*, som får atskilte enheter til å oppstå av en udelelig kontinuitet, og forskjeller av det udifferensierte (Bourdieu 2002, 230).

Ved ønsket om å definere de to feltene klart står man altså i faresonen for å overse eller gjemme bort de delene av kontinuumet som binder feltene sammen. Et utfall av dette mener jeg kan være, avhengig av hvordan feltene defineres og hvordan de avgrenses i forhold til hverandre, at visse deler av virksomheten kan "falle mellom to stoler". Kompleksiteten i denne "udelelige kontinuiteten" kan overses og forbli udefinert, eller det som befinner seg der kan bli definert inn i det ene eller andre feltet⁴⁴. Dette kan foregå ved bruk av dette feltets diskurs, og på en slik måte at det anses som fremmed for det andre feltet, og som logisk og definerende i det gjeldende feltet. Bourdieu skriver om hvordan det i "kampen om klassifikasjonene" benyttes visse inndelingsprinsipper, deriblant begrepsbruk:

"Idet disse prinsippene produserer begreper, produserer de både de gruppene som produserer dem og de gruppene de produseres mot. Stridens eple i kampene om den sosiale verdens mening er makten over de klassifikasjonsskjemaene og det klassifikasjonssystemet som ligger bak forestillingene om ulike grupper – og dermed også bak mobiliseringen eller demobiliseringen av dem" (Bourdieu 2002, 230).

Den diskursive praksis i musikkterapiens fremvekts finner jeg også interessant, og karakteristiske i så måte. Ser vi for eksempel på Even Ruuds bok *Hva er musikkterapi?* fra 1980, definerer han her aktivitetsformer som improvisasjon og gehørspill som utelukkende musikkterapeutiske. Han benytter begreper og klassifiseringer som også eksisterer innen musikkpedagogikken, men på en måte som om dette ikke var tilfellet:

Gjennom musikkaktiviteter som er individualiserte og tilpasset den enkelte klients behov kan musikkterapien i dag sies å være et verdifullt supplement til andre behandlingsformer/

⁴³ De to feltene kan sies å ha flere felles områder, bl.a. når det gjelder samfunnsmusikkterapi/samfunnsmusikkpedagogikk, uten at vi skal komme videre inn på det her.

⁴⁴ En som i senere tid har beskrevet og illustrert nettopp dette udelelige kontinuumet mellom de to disiplinene på en nyansert måte, også hensyn til spesialpedagogiske aspekter, er Lars Ole Bonde (2002).

undervisningsopplegg. Men det er ikke bare gjennom sine mål og sitt arbeidsfelt at musikkterapeuten skiller seg fra andre musikkarbeidere. I de senere år er det innen musikkterapien utviklet spesielle metoder som ofte skarpt atskiller seg fra f. eks. musikkpedagogens. Improvisasjon og musikalsk kreativitet er stikkord i denne sammenheng (Ruud 1980, 14).

Med denne argumentasjonen skapes det et bilde av at disse formene for musikalsk virksomhet (i undervisning og behandling) har oppstått innen musikkterapien, og at de på den annen side er kjennetegn som er med på å produsere feltet musikkterapi. Det kan se ut til deler av musikkpedagogisk virksomhet forsøkes *oversett* for å fremheve behovet for en *ny* virksomhet. Et område som ennå ikke er definert og anerkjent vil, ifølge Bourdieu, kunne preges av ”den rene tilraning som skaper en faktisk tilstand i påvente av at den institusjonaliseres” (Bourdieu, Distinksjonen - en sosiologisk kritikk av dømmekraften 2002, 231). Ser vi på en beskrivelse gjort av Ruud 16 år senere, er det en betydelig mer nyansert diskurs som føres:

Under navnet musikkterapi ble det mulig å utvikle en dialogsentrert improvisasjonsmetodikk eller en gruppebasert musikkmetodikk som fungerte ut fra gehørspill, spesielle lederteknikker og den enkeltes musikalske forutsetninger, snarere enn ut fra avanserte notebilder (Ruud 1996, 92).

Når det gjelder diskursive kamper mellom de to feltene når det gjelder musikkundervisning og elever med spesielle behov, tror jeg imidlertid ikke kampen har vært spesielt tosidig. Jeg tror det på mange måter var svært behagelig for musikkpedagogikken at det oppstod en yrkesgruppe som tok seg av et underprioritert område innen feltet. Musikkterapeutene kunne kompensere for musikkpedagogikkens ekskluderende praksis, og skillet mellom virksomhetene var i stor grad knyttet til ulike institusjoner. Musikkterapeutene tok ansvar for utvikling og gjennomføring av musikkpedagogisk virksomhet⁴⁵ for de menneskene som ikke hadde et tilbud innenfor de allmenne arenaene, og musikkundervisning ble tilbudt på to ulike arenaer av to ulike yrkesgrupper. En diskursiv kamp fra musikkpedagogikkens side⁴⁶ kan ha blitt nedprioritert da den sosiale praksisen som var knyttet til den musikkterapeutiske diskursen medførte en beleilig ansvarsfraskrivelse for musikkpedagogene. Da Ansvarsreformen trådte i kraft i 1991 ble imidlertid arenaene mer eller mindre slått sammen. Med forandring i den sosiale praksis og en forventning fra samfunn og skole om at musikkpedagoger skal kunne gi alle elever likeverdig undervisning i musikk, oppstår behov et

⁴⁵ Jeg forstår da musikkpedagogisk virksomhet i den vide forstand som Hanken og Johansen (1998) presenterer, som: ”alle former for *intensjonal* læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk” (s.26).

⁴⁶ Even Ruud er riktignok en sentral aktør innen begge felt, men teksten tatt i betraktning, forstår jeg de brukte eksemplene som argumentasjon der musikkterapiens sak tales.

for omdefinering av de to feltenes ansvarsfordeling. Om å adskille de to profesjonenes ansvarsområder skriver Brynjulf Stige:

Ein bør vere forsiktig med å ”sause terapi og undervisning i hop”. Å vere forsiktig her er sjølvsagt av interesse for både musikkpedagogen og musikkterapeuten, som begge ønskjer å styrkje og utvikle ein yrkesidentitet. (Stige 1995, 19).

Det å utvikle en klar yrkesidentitet er et tema som ofte har vært mer problematisk for musikkterapeuter enn for musikkpedagoger. Hodne illustrerer dette i sin masteroppgave i musikkterapi, der hun skriver at ”man som praksisstudent føler seg som ¼ musiker, ¼ terapeut, ¼ pedagog og ¼ sosialarbeider” (Hodne 2007, 9). Musikkpedagoger på sin side, har nok en klarere definert yrkesidentitet. Problemet, slik jeg ser det, er at denne yrkesidentiteten i altfor liten grad innbefatter en ansvarsfølelse overfor elever med spesielle behov. Med boka *Samspel og Relasjon* ønsket Brynjulf Stige å bidra til en ansvarliggjøring av musikkpedagoger i forbindelse med det han kaller ”ein inkluderande musikkpedagogikk”. Stige advarer imidlertid mot at en inkluderende musikkundervisning skal lede til en ”inflasjon av terapiomgrepet”:

Noko ”terapeutisering” av undervisninga er heller ikkje ønskeleg. Det er t.d. fare for at undervisninga blir invaderande dersom læraren definerer elev-lærer kontrakten som meir terapeutisk enn det eleven sjølv gjer (Stige 1995, 20).

Det er en forskjell på den *rollen* en musikkpedagog og en musikkterapeut har, og det er også forskjell på den *relasjonen* som etableres mellom musikkpedagog og *elev*, og mellom musikkterapeut og *klient*. Et større ansvar for elever med spesielle behov for musikkpedagogen er dermed ikke det samme som å adaptere musikkterapeutisk praksis.

Ettersom musikkterapien har utviklet seg til et autonomt og bredt felt, ser det ut til å ha blitt etablert en forståelse av at dette feltet har et eierskap, eller i alle fall en sterk definisjonsmakt når det gjelder musikkundervisning med elever med spesielle behov, og kanskje også for en sterk elevsentrert musikkundervisning mer generelt. Det påpekes stadig at musikkpedagogikken har mye å lære av musikkterapien, noe det er vanskelig å si seg uenig i dersom en tilstreber et mer inkluderende samfunn. Det er imidlertid også viktig å se nærmere på hva dette innebærer. Kan det for eksempel tenkes at dette også kan medføre et krav om å marginalisere visse sider av den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen? Jeg tolker følgende utsagn i den retning:

Kanskje den største utfordringen fra musikkterapien ligger i formuleringen av et annerledes kunnskapsbegrep. Ved å flytte fokus fra musikkens egenverdi til de verdier som kvitteres ut i musikalske samhandlinger, framstår en radikal mulighet til å nyformulere

spørsmålet ”hva er musikk?”. Ved å vise til en indre sammenheng mellom musikalsk kompetanse og sosiale, emosjonelle og kognitive kompetanser, eller ved å vise at musikk er en symbolsk selvframstillingsform som omfatter konstruksjon av identitet og kulturell posisjon, forflyttes det musikkpedagogiske imperativ om oppdragelse *til* musikk til en oppdragelse *gjennom* musikk. (Ruud 1996, 96).

Selv om de perspektivene Ruud her påpeker *også* må vektlegges innen musikkpedagogikk, stiller jeg likevel spørsmål ved om det vi trenger er et *annerledes kunnskapsbegrep*. Kan det tenkes at utviklingen at et slikt annerledes kunnskapsbegrep ville kunne gå på bekostning av og undertrykke musikkpedagogisk kunnskap og virksomhet knyttet til material og kategorial danning⁴⁷? Ruud skriver det ovennevnte under overskriften *Et humanistisk kunnskapsbegrep*, men ser ut til å legge hovedvekten på en forståelse av denne i tråd med formale dannelsesteorier. Med relativt skarp retorikk avslutter han kapittelet hvor sitatet er hentet fra slik:

Hvis musikkpedagogene ikke vil ta ansvar for dette funksjonelle rommet, rykker musikkterapeutene inn. For musikkterapeutene er musikken i første rekke til for menneskene, ikke for musikkens egen skyld (ibid. s.97).

Denne polariseringen av ”musikkpedagogene” og ”musikkterapeutene” mener jeg antyder at det kun er musikkterapeutene som bygger sin praksis på et humanistisk kunnskapsbegrep. Med dette overses og undertrykkes en viktig musikkpedagogisk diskurs, som bl.a. Øivind Varkøy er talsmann for:

Om man aksepterer at ethvert menneskelig liv i siste instans etterstreber livskvalitet eller lykke på ulike nivåer, tvinger det etter min mening forståelsen av at musikk i dette perspektivet alltid vil være et middel, seg frem. (...) Om musikkopplevelse og musikalsk virksomhet vurderes som unikt middel til øket livskvalitet på forskjellige nivåer – fra det filosofisk erkjennende til det rekreative – fremstår musikkopplevelse og musikalsk virksomhet som et helt sentralt element og middel på veien for all menneskelig streben: lykke. Slik sett vil musikk riktignok måtte vurderes som et *middel*, men dog som en sort ”primær-kilde” til lykke eller et godt liv (Varkøy 2003, 122-123).

Kanskje er det altså i synet på musikk som henholdsvis *primær* eller *sekundær* kilde at musikkpedagogikk og musikkterapi⁴⁸ skiller seg fra hverandre, og ikke i den forenkla dikotomien om *til* eller *gjennom* musikk?

⁴⁷ For en diskusjon rundt musikkpedagogisk grunnlagstenkning og dannelsesteori, se Frede V. Nielsen (1998)

⁴⁸ Jeg tenker da på musikkterapeutisk praksis i undervisningssituasjoner, og ikke hele det musikkterapeutiske feltet, da det også her finnes tilnærminger som kan sies å se musikk som en primær kilde.

Flere har satt fokus på behovet for samarbeid mellom musikkpedagogikk og musikkterapi⁴⁹, og vi ser også en stadig mer utbredt bruk av begrep som 'musikkarbeider'⁵⁰ eller 'musikkarbeid'⁵¹ innen praksiser de to feltene kan sies å dele. Bente Almås (2008) antyder også at det å etterstrebe et tydelig skille mellom de to disiplinene ikke lenger er en aktuell problemstilling:

I motsetning til diskusjonene på 80-tallet om å markere et tydelig skille mellom musikkpedagogikk og musikkterapi, er det i 2008 mer aktuelt å stimulere til mangfold og nytenkning (Almås, 2008, s. 239).

Selv om det på mange arenaer kan være fruktbart å se musikkpedagoger og musikkterapeuter som likeverdige aktører i stillingen som 'musikkarbeider', mener jeg, i motsetning til Almås, at det *er* et behov også for å markere skillet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi.

Dette fordi jeg mener at musikkpedagogikken fortsatt har en lite gjennomarbeidet tilnærming og en lite perspektivert forståelse av musikkpedagogens ansvar og oppgaver når det gjelder elever med spesielle behov. Dersom vi ønsker å ha et inkluderende samfunn mener jeg vi må vurdere og reartikulere hvilket ansvar som ligger i yrkesrollene *musikklærer* og *instrumentallærer*, uavhengig av om den fylles av en musikkpedagog eller en musikkterapeut.

6.2. Tilpasset opplæring og inkludering

De to begrepene forbindes gjerne med elever med spesielle behov på en eller annen måte, og kan sies å være viktige nodalpunkter⁵² i ulike diskurser knyttet til elever med spesielle behov i sammenheng med resten av elevgruppen. Jeg har i kapittel 1 presentert min oppfattelse av begrepene, men i utforskningen av sosiale og diskursive praksiser blir det viktig å se hvilke ulike måter å gi begrepene mening på som kan sies å være konvensjonelle, ikke minst innen den musikkpedagogiske diskursorden og tilgrensende diskursordener. Jeg har valgt å gå mest inn i bruken av 'tilpasset opplæring' da dette begrepet var sentralt i en av tekstene i analysedelen.

6.2.1. Tilpasset opplæring

'Tilpasset opplæring' ble introdusert i norske planer med M87, og har siden stått sentralt i den generelle delen av L97 og L06, i Rammeplanen for kulturskolen, så vel som i Opplæringsloven. Likevel er bruken og forståelsen av begrepet lite konsistent. I en

⁴⁹ Bl.a. Bonde (1994, 2002), Stige (1995) og Almås (2008).

⁵⁰ Se bl.a. Pettersen (2008)

⁵¹ Se bl.a. Ruud (2007)

⁵² Begrepet finner vi bl.a. innen Laclau og Mouffes diskurs teori, og viser til "et privilegert tegn, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til" (Jørgensen og Phillips 2006, 37).

forskningsrapport om tilpasset opplæring skriver Kari Bachmann og Peder Haug følgende om noe av bakgrunnen for dette:

Tilpasset opplæring er som beskrevet innledningsvis et politisk skapt begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering. Vanskene kommer dels av at begrepet er uklart definert, og dels av at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid. Det har bred politisk oppslutning, men samtidig blir det brukt innenfor en diskurs der anvendelsen varierer ut i fra strategiske politiske hensyn. Det viser seg ved at begrepet har vært fremhevet som sentralt i ulike regjeringer med ulikt ideologisk grunnlag (Bachmann og Haug 2006, 19).

Ut fra dette er det svært forståelig at det eksisterer mange ulike måter å forstå og bruke begrepet på blant aktører i både innen undervisning og forskning. Jeg har i kapittel 1 vært inne på den smale og den vide forståelsen av begrepet, og har ment å finne begge tilnærmingene i læreplanverket. Likevel er det i dag relativt utbredt at et fåtall av timeressursene kalles *TPO-timer*⁵³, noe som indikerer at de resterende timene ikke nødvendigvis følger prinsippet om tilpasset opplæring. Vi skal også senere (6.3) se at begrepet 'tilpasset opplæring' ofte forbindes med individuelle tiltak overfor elever med spesielle behov.

Vi har sett at begrepet er benyttet i forbindelse med ulike ideologiske grunnlag, og i denne forbindelse er det interessant å se hva som er det rådende ideologiske grunnlaget innen pedagogisk *forskning*. Bachmann og Haug fremhever i sin forskningsrapport at det ser ut til å være én definert retning i så måte:

Den forskningsmessige tilnærmingen, i form av definisjoner og metodiske operasjonaliseringer, innebærer imidlertid en innsnevring i forståelsen av begrepet, nært knyttet til pedagogisk progressivisme. (Bachmann og Haug 2006, 28).⁵⁴

De poengterer at denne distinksjonen, eller valgte retningen, i liten grad drøftes eller problematiseres, noe som gjør at andre mulige sentrale elementer ved tilpasset opplæring ikke kommer frem (loc. cit.). Her er det med andre ord bestemte, men underkommuniserte, mulighetsbetingelser for forståelsen av tilpasset opplæring, og visse diskurser er underrepresentert. Forfatterne påpeker at forskningen om tilpasset opplæring får et spesielt preg:

Formålet blir dermed ikke å kartlegge tilpasset opplæring som generell utbredelse, men å kartlegge utbredelsen av progressiv pedagogikk, definert gjennom en bestemt kategorisering (loc. cit.).

⁵³ TPO er en forkortelse for tilpasset opplæring. Et eksempel på en slik bruk av begrepet kan ses hos Notoddenskolenes websider: www.notoddenskolene.no/nusk/data/docs/Elevsamtalen.doc

⁵⁴ Begrepet 'pedagogisk progressivisme' er synonymt med 'reformpedagogikk', og er først og fremst knyttet til den pedagogiske diskursen i USA (Myhre 2005, 160).

Forskningen ser ut til å ha sentrert seg rundt en formale dannelses teorier⁵⁵. De påpeker at elevenes *selvvirksomhet*, uavhengig av andre omkringliggende hensyn, gjerne ses som et sentralt mål i seg selv, noe de setter i forbindelse med et ideal om funksjonell formaldanning (ibid.s.32). Enda mer fremtredende viser imidlertid metodiske dannelses teorier seg å være, blant annet tydeliggjort gjennom betegnelsen ”å lære å lære”, og tilpasset opplæring gjerne defineres som ”elevaktive og frie arbeidsformer, der den utforskende eleven selv skal tilegne seg kunnskap med læreren som veileder” (loc. cit.). De spør også om ”hvilke konsekvenser en slik formalfokusering har så lenge det nedprioriterer betydningen av utdannelsens innhold, og ikke minst betydningen av utdannelsens fellesskapsideologi” (loc. cit.).

Årsaken til at jeg trekker inn disse perspektivene på tilpasset opplæring her, er at jeg mener denne tilnærmingen også er å finne i det musikkpedagogiske feltet. Den ytterste konsekvens av dette kan ses i måten begrepet ’tilpasset musikkopplæring’ er i ferd med å forsvinne ut av den musikkpedagogiske diskurs og bli et musikkterapeutisk prinsipp. Begrepet oppstod i forbindelse med at Ansvarsreformen trådte i kraft, og har sitt utspring i et studium som tidligere eksisterte ved Østlandets musikkonservatorium: 10-vektallsenheten ”*Tilpasset musikkopplæring for elever med sammensatte lærevansker*”. Dette var en videreutdanning for pedagoger og musikkpedagoger, og fokuset var hovedsakelig på pedagogisk og kulturell virksomhet (Almås 2008, 237). I dag er imidlertid denne utdanningen gått inn i årsstudiet *Musikk og helse*, som også er det første året av den musikkterapeutiske profesjonsutdanningen.

Ved søking via søkemotorer på internett, der jeg har kombinert ”kulturskole” med ”tilpasset opplæring” og ”tilpasset musikkopplæring”, har jeg funnet en rekke ulike bruksmåter av begrepene på ulike kulturskolers hjemmesider. Bruken av ”tilpasset opplæring” kan finnes i de ulike betydninger vi tidligere har sett, men ”tilpasset musikkopplæring” benyttes oftest i forbindelse med et segregert tilbud for elever med spesielle behov. Ser vi for eksempel på websiden til Kragerø Kulturskole, kan vi lese dette om kulturskolens tilbud:

Kulturskolen har for tiden undervisning i følgende aktiviteter:
Piano, keyboard, gitar, fiolin, cello, fløyte, saksofon, trompet, trombone, baryton, sang, tegning og maling, hip-hop dans og tilpasset musikkopplæring. (Kragerø kommune 2010)

Slik jeg tolker dette, er det ikke mulig for elever med spesielle behov å velge hvilket instrument de vil spille. Det står ingenting om hva tilbudet innebærer, men med tanke på hvordan man som potensiell elev eller forelder bruker internett til å utforske hvilke tilbud som

⁵⁵ Se Frede V. Nielsen (1998) for innføring i dannelses teorier og drøfting av disse i forbindelse med musikkfaget.

finnes, mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved hva slags subjeksposisjon og hvilke mulighetsbetingelser som her konstrueres⁵⁶. Jeg mener dette er et eksempel på en diskursiv praksis som konstitueres av og konstituerer en praksis overfor elever med spesielle behov det er grunn til å undersøke nærmere. Stige (1995), Almås (1996) og Merkesvik (1997) påpeker flere ekskluderende, undertrykkende og stigmatiserende praksiser innen norsk fritidsmusikkliv (deriblant musikkskolene) slik det var på 1990-tallet, og fremhever behovet for kvalifiserte musikkpedagoger og musikkterapeuter samt et variert tilbud. I 2008 ble det gjennomført en kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne, utført av Rambøll Management på oppdrag for Kunnskapsdepartementet. Her fremhever de blant annet de unges ønske om valgfrihet i forbindelse med fritidstilbud:

Felles for de fleste barn og unge er at de ønsker valgmuligheter. Barn og unge med nedsatt funksjonsevne er ikke en homogen gruppe, og i likhet med funksjonsfriske barn ønsker de seg bredde og variasjon i fritidstilbudet. Selv om dette kan virke innlysende, fremkommer det i kartleggingen at dette ofte ikke ivaretas i tilstrekkelig grad. (Kunnskapsdepartementet 2008, 12)

Det å se elever med spesielle behov som en homogen gruppe og dermed tilby ett tilbud for alle disse som ikke gir de samme mulighetene for valg kan sies å være en undertrykkende praksis. Det er nærliggende å tro at det som kommer frem i denne rapporten også sier noe om dagens praksis i mange kulturskoler og fritidsmusikkliv for øvrig. Et annet interessant poeng fra denne kartleggingen er at det også er mange som faller utenfor fritidstilbudet. I særlig grad gjelder det:

barn og unge med mindre synlige funksjonsnedsettelse, slik som hørselshemmede og svaksynte, barn og unge med sjeldne funksjonsnedsettelse, barn og unge med multihandikapp og svært kompliserte diagnoser, barn med atferds- og konsentrasjonsvansker, fysiske funksjonsnedsettelse og minoritetsspråklige barn og unge med funksjonsnedsettelse (loc. cit).

I forbindelse med analysen av de musikkdidaktiske læreboktekstene, mener jeg dette blir svært aktuelt. Konstruksjonen av 'elever med atferdsvansker' som jeg fremhevet her, vil trolig kunne sies å bidra til en konstituering av den ekskluderende praksisen som rapporten ovenfor påpeker. Rapporten påpeker at hørselshemmede, svaksynte og barn med fysiske funksjonsnedsettelse faller utenfor. Dette kan sies å stå i kontrast til den argumentasjon som ble ført i begge tekster, der tilrettelegging for disse elevene ble sett på som uproblematisk. Imidlertid så det ut for at tilretteleggingen kun dreide seg om organisatoriske tiltak, uten en

⁵⁶ Dette vil jeg, av hensyn til oppgavens omfang, ikke komme nærmere inn på her, da en diskursanalyse av ulike kulturskolors websider ville kunnet fylle en hel mastergradsoppgave i seg selv.

helhetlig tilnærming til elevenes behov. Kanskje kan en slik ”forenklet” måte å tenke om elevene på føre til ekskludering?

Guro Høimyr (2009) har i sin masteroppgave undersøkt barnekorlederens erfaringer med inkludering av barn med spesielle behov i kor. Hun har funnet informanter som har gode erfaringer med dette og viser dermed frem en forbilledlig praksis. Hun påpeker imidlertid at det er behov for kompetanse om barn med spesielle behov, da ”det virker (...) som om mange grunnutdanninger ikke vektlegger denne typen kompetanse i tilstrekkelig grad” (Høimyr 2009, 76). Hun forteller at alle informantene etterlyser kurstilbud og videreutdanning innen tilpasset musikkopplæring, og fremhever kororganisasjoner og musikkutdanningsinstitusjoner som mulige arrangører. Hun påpeker i forbindelse med dette:

Ved Norges Musikkhøgskole har det faktisk blitt arrangert helgekurs i musikk og helse, men ble dette markedsført godt nok? Høgskolen tilbyr også videreutdanning i musikk og helse på fulltid og deltid, samt mastergradsutdanning i musikkterapi. Griegakademiet i Bergen tilbyr tilsvarende utdanninger (loc. cit.).

Det er tydelig at det fra musikkutdanningsinstitusjoner bare er forventet at det tilbys videreutdanning i ”tilpasset musikkopplæring” i musikkterapeutisk regi. Når Høimyr spør om kurstilbudet ikke markedsføres godt nok, mener jeg det også er grunn til å spørre om tittelen ”musikk og helse” i seg selv *kan* markedsføres godt nok i et forsøk på å nå musikkpedagoger. Med tanke på måter å heve musikkpedagogers kompetanse innen ”tilpasset musikkopplæring”, bør man kanskje også vurdere hva slags konsekvenser det har å kun tilby kurs med en musikkterapeutisk profil. Kan det tenkes at markedsføringen (såvel som praksisen) genererer andre subjeksposisjoner og mulighetsbetingelser enn det en musikkpedagog identifiserer seg med? Her ligger det en utfordring både for det musikkterapeutiske og det musikkpedagogiske feltet.

6.2.2. Inkludering

Når det gjelder bruken av ’inkludering’ har vi sett eksempler på en hverdagsdiskurs der dette fortsatt benyttes relativt synonymt med ’integrering’. I innledningens begrepsavklaring så vi imidlertid at dette begrepet er innført i utdanningspolitisk diskurs for å betegne en mer overordnet ideologi og et mål man stadig streber etter for skole og samfunn. En slik bruk ser ikke ut til å være spesielt utbredt i den musikkpedagogiske diskursorden når det gjelder elever med spesielle behov.⁵⁷ Det eksisterer imidlertid et begrep som tilsynelatende hører hjemme i

⁵⁷ Masteroppgaven av Høimyr (2009), som jeg nevnte ovenfor, benytter begrepet ’inkludering’ i tråd med gjeldende forskrifter og i forbindelse med musikkpedagogisk praksis. Oppgaven kan imidlertid ikke sies primært å tilhøre musikkpedagogisk diskursorden, da den er skrevet innen musikkterapi.

en musikkpedagogisk diskurs: 'inkluderende musikkpedagogikk'. I 1995 kom Brynjulf Stige (1995) med boka *Samspel og relasjon – perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*, der en vid forståelse av inkluderingsbegrepet kombineres med en musikkpedagogisk visjon. I forordet skriver han:

Utfordringa i å utvikle ein inkluderande musikkpedagogikk er allmenn. Temaet blir særleg presserande i høve til menneske som har tradisjon i å bli ekskluderte frå deltaking i undervisnings- og kulturtilbod, som t.d. menneske med psykisk utviklingshemming eller andre funksjonshemmingar. Men også den "vanlege" eleven som gjennom musikkundervisninga opplever å miste interessa for musikk, er på sitt vis ekskludert. Det same kan vi seie om eleven som sit passiv i alle musikktimeane, utan å forstyrre nokon, men også utan å få erfare at musikk kan vere samvær, utfordring, lek, fest, uttrykk og desperasjon (ibid. s.8).

Til tross for at boka er skrevet for "musikk-, lærar- og førskulelærarstudentar og for musikkpedagogar i skule og musikkskule" (loc. cit.), ser det ut til at denne bokas resepsjon i det musikkpedagogiske feltet fortsatt lar vente på seg. I et søk på denne boka opp mot pensumlister i høyere utdanning kunne jeg kun se den brukt i musikkterapeutiske studier. I de to lærebøkene vi har sett på fra henholdsvis 2005 og 2006 er det heller ingen referanser til denne boka. Boka og begrepet medførte altså ingen endring verken av diskursiv eller sosial praksis innen det musikkpedagogiske feltet. Stige påpeker mange årsaker til at en slik endring var nødvendig for å ivareta behovene og rettighetene også til elever med spesielle behov, og slik jeg ser det er ikke situasjonen vesentlig endret i dag. På grunn av bokens begrensede oppslutning innen den musikkpedagogiske diskursorden ble den heller ikke i denne oppgaven trukket inn som et eksempel på musikkpedagogisk diskurs knyttet til emnet. En diskursanalytisk studie av boken i seg selv kunne likevel vært interessant, ikke minst i form av å undersøke hvordan musikkpedagogikkstudenter ville oppfatte den og hvilken effekt det ville ha på deres holdninger. Ett trekk ved boken som jeg tror kan være en årsak til den begrensede distribusjonen av den, ønsker jeg likevel å påpeke. Slik jeg ser det, inneholder denne boken for mye elementær musikkpedagogisk teori, noe som gir den et preg av også å være en innføring i musikkpedagogikk generelt. I forhold til en musikkpedagogikkstudent som tenkt leser kan man si at boken dermed har konstruert "feil" subjeksposisjon. Innen musikkpedagogisk utdanning er det altså fortsatt stor mulighet for at tendensen Stige selv beskriver fortsetter: "i svært mykje musikkutdanning har ein gått fort eller stille (eller begge delar) forbi temaet" (ibid.s.18). Begrepet 'inkluderende musikkpedagogikk' til tross, dette betraktes tilsynelatende stadig som musikkterapiens domene.

6.3. Spesialpedagogiske aspekter

Det er mitt inntrykk at man møter minimalt med spesialpedagogisk diskurs i det musikkpedagogiske feltet og at det ser ut til å være få kontaktpunkter mellom de to feltene i Norge. Det ser ut til at man i det musikkpedagogiske feltet først og fremst forholder seg til spesialpedagogikk gjennom *andre* diskursordener, som egentlig kan betraktes som ”sekundærkilder”.

Historisk har vi sett at det *var* viktige kontaktpunkter, men at disse førte til et eget felt og en egen diskursorden: musikkterapi. Vi har også sett at dette ikke var basert på et helhetlig musikkpedagogisk felt, men på en del av det, mer bestemt en reformpedagogisk retning. Likevel er det gjerne musikkterapi som benyttes som kilde til å hente og utvikle kunnskap om spesialpedagogiske aspekter i forbindelse med musikk og musikkundervisning også innen musikkpedagogikken. Via musikkterapien har det blitt vanlig å assosiere spesialpedagogiske aspekter utelukkende med formale dannelses teorier og reformpedagogiske ideer. På denne måten blir musikkpedagogikkens kunnskapssyn og forholdningsmåte når det gjelder spesialpedagogikk ”filtrert” gjennom musikkterapien, noe som fører med seg begrensede mulighetsbetingelser. Jeg mener også det er en tendens til å se på spesialpedagogiske aspekter ved musikkundervisning i forbindelse med elever med spesielle behov utelukkende som *mål*, mens en diskurs der spesialpedagogikk betraktes som *middel* ikke kommer frem. Det er imidlertid ikke en uvesentlig del av spesialpedagogisk didaktikk å relatere seg til andre fags fagdidaktikk (Morken 2006, 138), og det er ingen grunn til at en slik tilnærming skulle være umulig i forbindelse med musikk.

Musikkpedagogikkens andre kontaktpunkt med spesialpedagogikken er via gjeldende praksis i grunnskolen. Her er det imidlertid lite konsekvent hvordan man forholder seg til elever med spesielle behov og hvordan man definerer og praktiserer spesialpedagogiske tiltak og tilpasset opplæring i forhold til hverandre⁵⁸. Det er også langt fra alle spesialpedagogiske tiltak i skolen som ivaretas av spesialpedagoger, og det er også blant allmennlærere et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse. Kompetanseheving i forbindelse med å styrke skolens evne til å skape inkluderende miljøer fremgår som et sentralt mål i utredningen *Rett til læring* (NOU 2009: 18, 198). Det understrekes også at det er behov for kunnskapsutvikling. Det henvises til forskning som viser at 90 prosent av lærerne i grunnskolen forstår ’tilpasset opplæring’ og ’spesialundervisning’ ut fra en individorientert tilnærming, og at dette bidrar til en individualisering av tiltakene (ibid.s.199). Det etterlyses en forståelse hos lærere som

⁵⁸ For en inngående drøfting av dette se Bachmann og Haug (2006)

knytter pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse sammen i større grad enn hva som er tilfellet i dag (loc. cit.). Som vi har sett tidligere er ikke forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning noe som kan sies å være konstant, og det vil være mindre behov for spesialundervisning (eller individuelle tiltak) dersom opplæringen er godt tilpasset mangfoldet i en gruppe (se 1.2.3). Mange av de spesielle behovene som etter hvert melder seg, opptrer fra begynnelsen av som ”vanlige vansker hos vanlige barn” (ibid. s.200), noe som knyttes til prinsippene om *tidlig innsats og forebygging* (loc. cit.), og som alle lærere må ta ansvar for. Jeg har tidligere nevnt at spesialpedagogikkens tilnærming til elever ikke kun er å forstå som individuell forståelsesmåte, men at det også dreier seg om en *relasjonell* forståelsesmåte (se 1.2.6).⁵⁹ Spesialundervisning eller spesialpedagogisk arbeid, defineres altså ikke innen det spesialpedagogiske feltets som en ensidig individuell tilnærming. Ser vi for eksempel på hvordan man på hjemmesidene til Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo fremstiller feltet, ser vi en mer helhetlig tilnærming:

(...) vi må arbeide for å tilpasse totaltilbudet til den enkeltes særtrekk, gå inn på sosiale arenaer hvor personen befinner seg og arbeide målrettet for personens deltagelse i de aktivitetene som finnes der. Dette vil være det å arbeide helhetlig. Når helhetlig blir brukt i denne betydningen, overlapper kravet også med ønsket om å arbeide systemrettet; dvs. blir en påminning om at et eksklusivt personfokus blir for smalt. En viktig utfordring for spesialpedagogikken i denne sammenhengen å utvikle arbeidsformer som ikke bare er kopi av tradisjonelle metoder og teknikker, men som også vil være knyttet opp mot kontekst (Visjonsgruppen ved ISP 2000).

Det er altså ikke nødvendigvis sammenheng mellom den spesialundervisning eller de spesialpedagogiske tiltak som settes i verk i skolen og den kunnskap som utvikles i det spesialpedagogiske feltet. Skolens praksis for øvrig ser dessuten ut til å være preget av reproduksjon av tidligere etablert praksis, til tross for et større mangfold av elever:

Selv om skolen har åpnet dørene sine for flere elever med spesielle behov, har ikke dens indre primære praksis endret seg i vesentlig grad. Undervisningen er i liten grad tilpasset og differensiert, og det sosiale samspillet mellom elevene er lite påaktet (Dalen 2006, 75)

I den tidligere omtalte NOU rapporten *Rett til læring* påpekes det at det innen lærerutdanning må være større fokus på å forberede lærerstudentene på det mangfoldet av elever de vil møte i skolen (NOU 2009: 18, 200). Dette mener jeg også gjelder musikk lærerutdanning, og ikke bare med tanke på skole, men også i forbindelse med kulturskole og det frivillige musikkliv. Mitt inntrykk er imidlertid at det er en lav interesse for spesialpedagogiske aspekter innen

⁵⁹ Tangen (2008) påpeker også en samfunnsmessig og kulturell forståelse, som har grunnlag i den relasjonelle forståelsen, men også innebærer et mer samfunnskritisk perspektiv.

musikkpedagogiske utdanningsinstitusjoner. Dette henger ikke nødvendigvis bare sammen med feltets relasjon til musikkterapi og skolepraksis, men kan også henge sammen med hegemoniske kamper innad i feltet.

Det musikkpedagogiske feltets hierarkiske systemer og maktrelasjoner når det gjelder hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som verdsettes og gir status, er interessant i så måte. Christer Bouij (1993) har skrevet om hvordan musikeridentiteten er den mest ettertraktede i musikkpedagogiske institusjoner, deretter fulgt av en yrkesidentitet som instrumentallærer, og med yrkesidentitet som grunnskolelærer i musikk som minst attraktivt. Undersøkelsen sier ingenting om yrkesidentitet i tilknytning til musikkundervisning med elever med spesielle behov, men det er nærliggende å tro at en slik yrkesidentitet vil ligge enda lavere i status enn 'grunnskolelæreren'. Dersom man forbinder elever med spesielle behov utelukkende med en undervisning der det faglige innholdet og det musikalske produktet ikke er viktig, slik man gjerne gjør i forbindelse med en reformpedagogisk tenkning, vil det å jobbe med elever med spesielle behov betraktes som enda et steg i motsatt retning av musikeridentiteten⁶⁰. Kunnskap om elever med spesielle behov vil ikke kunne veksles inn i noen gyldig kapitalform i det musikkpedagogiske feltet. Det gir ikke status å vite noe om dette eller være engasjert i det. Kanskje gir det en viss form for sosial eller empatisk kapital, men ikke i tilknytning til yrkesidentiteten som musiker/musikklærer.

6.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg trukket frem noen premisser for kunnskapsutvikling om elever med spesielle behov innen det musikkpedagogiske feltet. Dette er på ingen måte noen uttømmende liste over relevante premisser og områder, men er et utvalg gjort basert på hva jeg mener de musikkdidaktiske tekstene bærer spor av og gir impulser til. I forbindelse med det musikkterapeutiske feltet har jeg trukket frem historisk utvikling og hegemoniske kamper, som jeg mener belyser hvorfor det musikkpedagogiske feltet ikke har tatt spesielt mye ansvar for kunnskapsutvikling eller endring av virksomheten når det gjelder elever med spesielle behov. Ved å se nærmere på begrepene 'tilpasset opplæring' og 'inkludering' har jeg belyst hvilken forståelse av disse som kan sies å være tilgjengelig via generell pedagogisk forskning. Jeg har også satt søkelys på hvordan utviklingen av disse generelle pedagogiske begrepene satt i sammenheng med 'musikk' og 'musikkpedagogikk' har tatt en musikkterapeutisk retning. Sist, men ikke minst, har jeg også sett på kontaktpunkter for utvikling av

⁶⁰ Musikeridentiteten er riktignok også en viktig del av den musikkterapeutiske profesjon, men med et annet mål og en annen tilnærming. Jeg tror i tillegg at denne delen av den musikkterapeutiske virksomheten er noe musikkpedagogikkstudenter vet lite om.

spesialpedagogisk kunnskap innen musikkpedagogikken, som jeg mener er preget av en begrensning i form av å skje på ”sekundærkilders” premisser.

Jeg mener å se en felles tendens til at det i forbindelse med elever med spesielle behov kun er visse sider av den musikkpedagogiske legitimeringstradisjonen som berøres. Dette dreier seg om musikkundervisning i tilknytning til formale dannelsesteorier, og om musikkundervisningens instrumentelle verdi.

7. Kapittel: Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Mitt hovedfokus med denne oppgaven har vært å se nærmere på noe av det som har betydning for måten man som musikkpedagog forholder seg til elever med spesielle behov på. Med inspirasjon fra Faircloughs kritiske diskursanalyse har jeg tilnærmet meg dette på flere nivåer og måter. Jeg har viet mye av oppgaven til nærlesing av noen få sider musikkdidaktisk litteratur, noe jeg mener har fått opp til overflaten en del tatt for gitte holdninger, utbredte praksiser og konvensjonell begrepsbruk som bør tas opp til vurdering. Videre har jeg ved å se på måten disse tekstene er konstruert på, og på den diskursive og sosiale sammenheng de inngår i, fokusert på at det musikkpedagogiske feltet ser ut for å være i besittelse av svært begrenset kunnskap når det gjelder elever med spesielle behov. Dette mener jeg tekstene bærer preg av, samtidig som det er noe som gir dem relativt fritt spillerom som forvaltere av ”sannheten”. Jeg har fremhevet at begge tekstene trekker på flere diskurser, men at jeg mener dette snarere resulterer i paradoksale motsetninger enn i et vidt og nyansert perspektiv. Jeg tror også denne måten som tekstene trekker inn flere perspektiver på kan få dem til å *fremstå* som nyanserte og vidtrekkende. For en leser som ikke motsetter seg subjektsposisjonen som her tilbys, slik jeg gjorde, vil man kunne få inntrykk av at man gjennom å lese disse tekstene har fått ”dekket” den kunnskap som er relevant for å møte dagens mangfoldige elevgruppe. Jeg mener tekstene er preget av ambivalens og uferdige argumenter, men at dette tilsløres ved at begge tekstene har en negativt og en positivt ladet diskurs, som kan tenkes å virke balanserende på en lesers helhetsinntrykk av tematikkens behandling. Jeg vil påstå at dersom musikkpedagogers tanke- og handlemønstre overfor elever med spesielle behov blir konstituert av de diskurser som de to musikkdidaktiske tekstene representerer, står man i fare for å undertrykke elever i sin undervisning. Dette handler om kunnskapens maktaspekter, om hvilke mulighetsbetingelser vi bringer med oss gjennom musikkundervisningen, og om hvilke subjektsposisjoner vi åpner og stenger for hos de ulike elevene. Med dette mener jeg ikke å felle en dom over all musikkpedagogisk virksomhet, eller å hevde at musikkpedagogisk virksomhet generelt er ekskluderende og undertrykkende i møte med elever med spesielle behov. Heldigvis er det flere aspekter som former våre tanke- og handlemønstre, også i utdanningen, og ikke minst i møtet med elevene selv. Likevel mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved om ikke vi ønsker en større sikkerhet i forbindelse med at man som musikkpedagogikkstudent forberedes til å møte alle elever på en likeverdig måte. Den sosiale praksis i skolen og samfunnet har endret seg, mens den musikkpedagogiske diskurs kanskje henger litt igjen i gamle former. Etter min mening hjelper det lite å pynte på den diskrepansen

ved hjelp av andre felts begreper; det musikkpedagogiske feltet må selv utforme sin tilnærming.

Veien videre

Jeg har trukket inn flere diskurser og diskursordener som på ulikt vis overlapper, overser og utelukker hverandre når det gjelder kunnskap knyttet til musikkundervisning med elever med spesielle behov, og kanskje er det mulig å finne noen nye møtepunkter her. Med Faircloughs tilnærming er det et viktig poeng at diskurser kan *endres*. Intertekstualitet som foregår på *kreative måter*, altså hvor man trekker inn uvante elementer eller tekster fra andre diskursordener, kan føre til *diskursiv forandring* (Fairclough 1992/2007, 85).

Jeg mener det er på tide å problematisere de konvensjoner som kan sies å være konstituerende for det musikkpedagogiske feltets måte å forholde seg til elever med spesielle behov på. Jeg mener det må kreativ intertekstualitet og hegemonisk kamp til for å forsøke å utvide det tenke- og handlingsmønster jeg mener dominerer den musikkpedagogiske diskursorden og det musikkpedagogiske feltet i Norge. Dette mener jeg må skje både i forhold til musikkterapi og spesialpedagogikk.

Selv om jeg har vært kritisk til måten musikkterapeutisk diskurs ser ut til å ha stor innvirkning på hva man innen musikkpedagogikken forstår med musikkundervisning med elever med spesielle behov, mener jeg ikke at vi skal unngå å trekke på musikkterapeutisk diskursorden. Derimot mener jeg det er viktig at musikkterapeutiske diskurser ikke blir den *eneste* måten å tenke om elever med spesielle behov på innen musikkpedagogikken. På mange måter kan man si at musikkterapien har fungert som et viktig kritisk korrektiv til musikkpedagogikken når det gjelder ansvar for svakerestilte grupper. Likevel betyr ikke dette at musikkpedagogisk diskurs må adaptere musikkterapeutisk diskurs. Jeg har også pekt på at jeg mener det i det musikkpedagogiske feltet eksisterer en del myter og fordommer knyttet til musikkterapi, og at det dermed kan finnes flere måter å trekke inn musikkterapeutisk kunnskap i det musikkpedagogiske feltet på også når det gjelder elever med spesielle behov.

Når det gjelder spesialpedagogikk har jeg fremhevet et for ensidig fokus på musikkpedagogikk som middel til å nå spesialpedagogiske mål. Jeg mener det er behov for nye måter å trekke på elementer og konvensjoner fra spesialpedagogisk diskursorden, og tror spesialpedagogiske tilnærminger har mye å tilby musikkpedagogikken. Jeg vil helt til slutt vise til to musikkpedagoger som jeg mener kombinerer musikkpedagogiske og spesialpedagogiske aspekter på en spennende (og for meg ny) måte. I begge tilfeller trekkes

det også på en kroppsfenomenologisk diskurs. Jeg tenker da på bidrag fra den danske musikkpedagogen Kirsten Fink-Jensen og fra den svenske musikkpedagogen og spesialpedagogen Cecilia Ferm Thorgersen. Fink-Jensen (2006) viser i boken *Fascination og lærerfaglighet* hvordan hun med et kroppsfenomenologisk utgangspunkt i kombinasjon med musikkfaglig kunnskap, og med sterk vekt på situasjonens betydning, underviser barn med spesielle behov i musikk, en tilnærming som hun for øvrig benytter i møte med alle barn. Cecilia Ferm Thorgersen ga i 2005 ut en artikkel med tittelen *Den levda kroppen i det musikkpedagogiska rummet - Två specialpedagogiska studier* hvor hun presenterer to studier hun har gjort av musikkundervisning med elever med spesielle behov. Sin spesialpedagogiske tilnærming beskriver hun slik:

Ett specialpedagogiskt förhållningssätt ger förståelse för helheten, för att det först är i sitt sammanhang som elevers förmågor, förutsättningar och intressen får betydelse (Ferm, 2005, ss. 8-9).

Om danseundervisning med barn med hørselsnedsetting skriver hun:

Att barn med hörselnedsättning erbjuds att känna att de behärskar och kan använda dans som ett alternativt språk, eller helt enkelt finnas i en ”estetisk sfär” är speciellt, eftersom de av tradition inte uppmuntras att delta i liknande aktiviteter (ibid. s.10).

Personlig synes jeg disse to tilnærmingene er spennende, ikke minst fordi jeg opplever at de har en inkluderende tilnærming og et helhetlig syn på elevene og deres musikalske og personlige utvikling. Jeg synes også det er spennende at det fokuseres på deltakelse og involvering samtidig som det estetiske anses som en viktig del av situasjonens potensial. Jeg anser en slik tilnærming for å være mulig å kombinere med mitt musikkpedagogiske grunnsyn som i stor grad er basert på et kategorialt danningssyn. Spesielt har jeg tatt til meg den fremstilling Frede V Nielsen (1998) har av dette, såvel som hans teori om korrespondansen mellom musikkens mangespektrede meningslag og bevissthetslag hos den opplevende person. Noe av min visjon når det gjelder musikkundervisning med elever med spesielle behov er å tilgjengeliggjøre den åpenheten som jeg mener denne modellen representerer. Mitt inntrykk er at det verserer myter om mennesker med spesielle behov som skulle tilsi at ikke alle kan ha musikkopplevelser knyttet til de intellektuelle eller fysiske lag. Slike holdninger kunne jeg tenkt meg å løfte til overflaten en annen gang, noe som igjen selvsagt knytter seg til en videre debatt om store spørsmål som hva estetisk erfaring og musikalitet kan tenkes å være.

Litteratur

Almås, B. (1996): *"Ingen inviterer min datter i bursdag - men i musikkturen har hun et samhold"* - Om fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming. Oslo: Norsk Musikkråd.

Almås, B. (2008): Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet - en banebrytende periode. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse - 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 233-241). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3 Skriftserie fra Senter for musikk og helse, i samarbeid med Unipub AS .

Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bachmann, K., & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring, Forskningsrapport nr.62*. Volda: Høgskulen i Volda.

Benum, I. (1978): Musikkpedagogiske aspekter. *Norsk Musikktidsskrift, nr.3, september 1978* ss. 121-130.

Bonde, L. O. (2002): Levende læring gjennom musikkopplevelse. I S.-E. Hogersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen, & B. Olsson, *Musikpædagogiske refleksjoner : festskrift til Frede V. Nielsen 60 år* (ss. 121-155). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bonde, L. O. (1994): Oplysning - Oplevelse - Oplevelse - Fællesoppgaver i undervisning og terapi. *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi, 1994, 3 (1)* , ss. 13-18.

Bouij, C. (1993): Att bli musiklektör - en socialiseringsprocess. I F. Nielsen, H. Brändström, H. Jørgensen, & B. Olsson, *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (ss. 77-90). Oslo: NMH-publikasjoner.

Bourdieu, P. (1993): *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse/ Pierre Bourdieu ; saman med Loic J.D. Wacquant ; omsett og med tillegg ved Bjørn Nic. Kvalsvik*. Oslo: Det norske samlaget.

Bourdieu, P. (2002): *Distinksjonen - en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek. De norske Bokklubbene.

Bøe, O.-M. (2005): *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2006): *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig" - Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen 4.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008) Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. *LOV 2008-06-20 nr 42* . Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Eidsaa, R. M., & Kamsvåg, G. A. (2004): *Sanger, septimer og triangler - Musikk i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fairclough, N. (1992/2007): *Discourse and Social Change*. Cambridge/Malden: Polity Press. First published in 1992, Reprinted in 2007

Fairclough, N. (2008): *Kritisk diskursanalyse - En tekstsamling (redigert og oversatt av Elisabeth Halskov Jensen)*. København: Hans Reitzlers forlag.

Ferm, C. (2005): Den levande kroppen i det musikkpedagogiska rummet - två specialpedagogiska studier. *Musikhögskolan i Piteå Rapportserie 2005:2* . Luleå: Luleå tekniska universitetet.

Fink-Jensen, K. (2006): *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Foucault, M. (1999): *Diskursens orden - tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970 (oversettelse og etterord ved Espen Schaanning)*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Hanken, I. M. (1998): Læreboken som kunnskapsformidler. I F. Nielsen, H. Jørgensen, & B. Olsson (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*. (ss. 47-58). Oslo: NMH-publikasjoner 1998:4.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hodne, I. H. (2007): *Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge*. Oslo: Norges Musikkhøgskole, masteroppgave.

Høimyr, G. C. (2009): *"Vær åpen!" Om inkludering av barn med spesielle behov i kor - Masteroppgave i musikkterapi*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Jakobsen, K. (2002): Innledende essay. I P. Bourdieu, *Distinksjonen - en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek. De norske Bokklubbene.

Jensen, E. H. (2008): Forord. I N. Fairclough, *Kritisk diskursanalyse* (ss. 7-14). København: Hans Reitzlers Forlag.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2006): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kragerø kommune. (2010): Kulturskolen

<http://www.kragero.kommune.no/artikler/kulturskolen> (lest 30 april 2010)

Krüger, T. (1994): Musikk lærerutdanningen som sosialt felt. I P. o. Ø.Varkøy, *Musikkpedagogiske perspektiver* (ss. 177-208). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2008): *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Rambøll Management.

Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *Stortingsmelding nr.16: ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Lauvås, P., & Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag.

Lindgren, M. (2006): *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs Universitet.

Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2001): *Hermeneutisk lesebok - Innledning*. Oslo: Spartacus.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet

Merkesvik, N.-O. (1997): *Idealer og virkelighet. -Musikkterapeuten i den kommunale musikk skolen. Noen erfaringer med musikkterapi ved Oslo kommunale musikk skole*. Oslo: Norges musikkhøgskole, Prosjektoppgave i musikkterapi.

Morken, I. (2006): *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Myhre, R. (2005): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nerland, M. (2004): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis - en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Neumann, I. (2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nielsen, F. (1977): Pædagogiske interesser og grundsinn. I F. Nielsen, *Pædagogisk teori og praksis* (ss. 39-51). København: Borgen.

Nielsen, F. V. (1998): *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

NOU 2009: 18: *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Kunnskapsdepartementet.

Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*, Bergen: Fagbokforlaget

Pettersen, J. A. (2008): *Musikkterapi i fengsel - Møte mellom musikkterapien og "den totale institusjonen"*, Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen, institusjon for administrasjon og organisasjonsvitenskap.

Rammeplan for kulturskolen: På vei mot mangfold (2003) Trondheim: Norsk Kulturskoleråd (Produksjonsgruppe: Charry, F., Svendsen, J., & Svendsen, F. E.)

Ruud, E. (1980): *Hva er musikkterapi?* Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2007, Mai 25): Musikk gir helse. *Musikk-kultur*, ss. <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/index.html>. (lest 01 april 2010)

Ruud, E. (1996): *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stige, B. (1995): *Samspel og Relasjon - Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Svenning, J. (2003): *Språklig samhandling - Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.

Tangen, R. (2008): *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): *Stortingsmelding nr.30: Kultur for læring*. .

Varkøy, Ø. (2003): *Musikk - strategi og lykke. - Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Varkøy, Ø. (2001): *Musikk for alt (og alle) : om musikkens syn i norsk grunnskole [doktoravhandling] / Øivind Varkøy*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Visjonsgruppen ved ISP (2000): *Institutt for spesialpedagogikk*. Notat fra visjonsgruppen ved ISP, November 2000: <http://www.isp.uio.no/omisp/hvaerspesped.html> (lest 20 april 2010)

Ödman, P. J. (1995): Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning I: H. Jørgensen og I.M. Hanken (Eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (s. 55-67). NMH-publikasjoner 1995:2. Norges musikkhøgskole