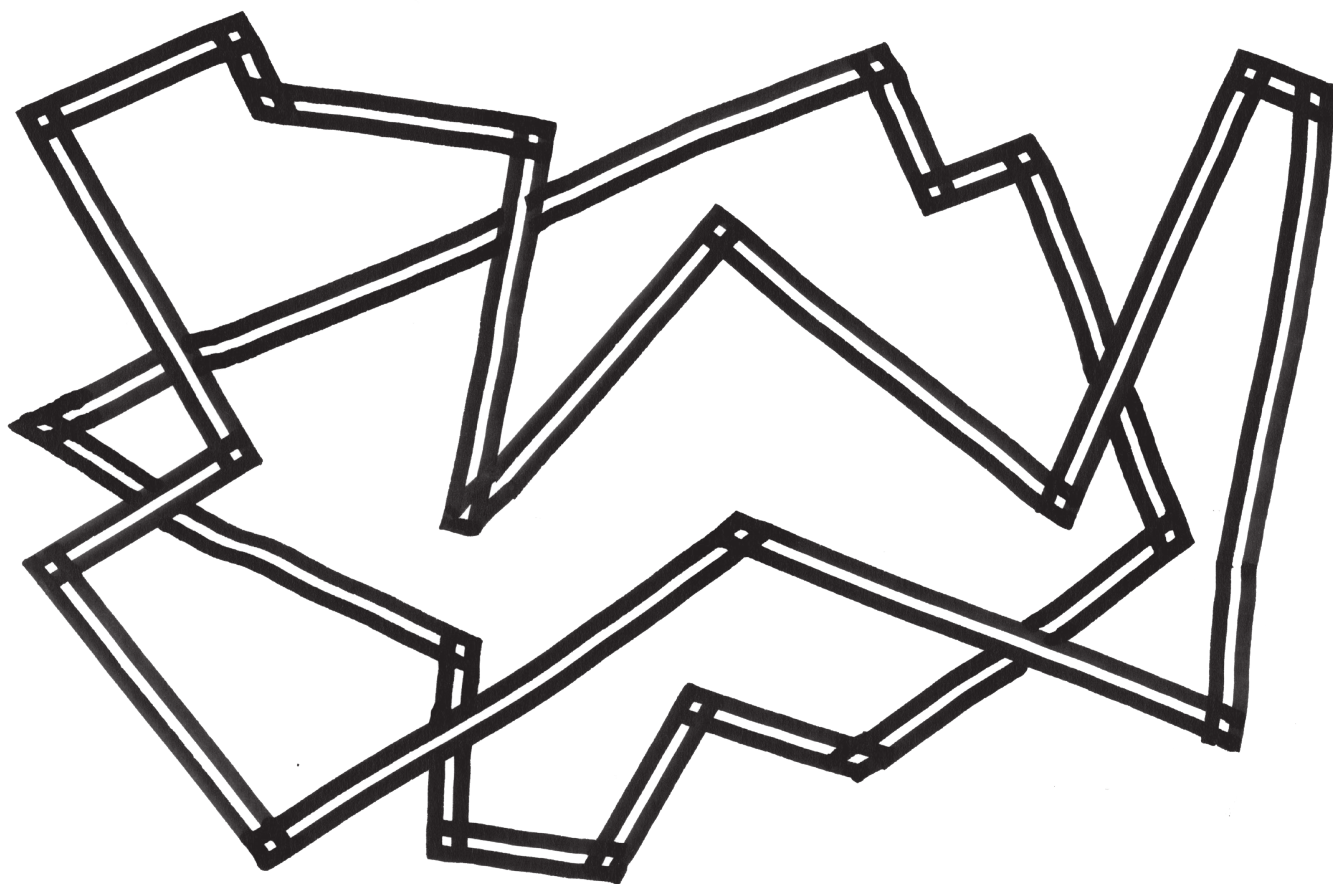


# Sangpedagogers holdninger til å undervise i ulike sjangre

En diskursanalyse

Elisabet Voll Ådnøy



## Forord

Jeg vil først rette en stor takk til min veileder Sidsel Karlsen, som har gitt stødig og konstruktiv hjelp gjennom masterløpet og vært så grei å forholde seg til. Takk til den fantastiske gjengen som jeg fikk studere med i to år: Anna Kirstine, Halvor, Magnus, Marianne, Pål André og Simen, så heldig jeg var med 'klassen' jeg havnet i! Jeg vil også rette en takk til andre medstudenter, lærere og ansatte som har bidratt til å forme tiden på Norges musikkhøgskole.

Tusen takk til de seks dyktige sangpedagogene som ville dele av sin kunnskap og sine faglige refleksjoner om sangundervisning. Arbeidet har vært preget av ydmykhet og ærefrykt overfor bidragene deres, som har lært meg så mye. Takk til Dag Ulvedal for lån av opptaker og til Marianne Lie Marnburg som stilte til pilotintervju. En takk går også til idylliske Smørhamn handelsstad for lån av kontorlokale med ypperlige fasiliteter i mai 2021.

For oppmuntring, heiarop, språkvask, barnepass, middagslaging, innspurtssjokolade og mer til: Takk til venner og familie. Dere er så gode! En ekstra takk til pappa for gjennomlesning av oppgaven.

De siste par årene har vært preget av unntakstilstand i ulike former. En STOR takk går til han som alltid hadde troen på det her: Åsmund. Hadde jeg ikke deg, hadde jeg ikke sjans.

Sist, minst og likevel viktigst: Takk til kjære Vilja for endeløse motiverende smil.

Oslo, juni 2021

Elisabet Voll Ådnøy

# Oppsummering

Denne oppgaven handler om sangundervisning i ulike musikk sjangre. De siste tiårene har det skjedd en endring i hvilke sjangre som brukes i musikkundervisning generelt, og sangundervisning spesielt. Kompetansemål i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) sier blant annet at elever på utdanningsprogram for musikk ('musikklinja') skal kunne framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangre og/eller epoker. Med institusjonaliseringen av jazz og forskjellige rytmiske sjangre i høyere utdanning følger at mange av sanglærerne som er ansatt på musikklinja har utdannelsen sin innen disse sjangrene. Samtidig er både musikklinja og høyere musikkutdanning preget av den historiske konteksten disse arenaene inngår i.

Formålet med denne masteroppgaven er å *undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre*. Formålet belyses gjennom kvalitative forskningsintervjuer med seks sangpedagoger som har forskjellig sjangertilhørighet. Laclau og Mouffes diskursteori (2001) utgjør det teoretiske rammeverket for en diskursanalyse av datamaterialet, der det kommer fram en rekke diskurser om sangundervisning på musikklinja og sangundervisning i ulike sjangre. Diskursene utgjør en diskursorden der noen områder framstår konfliktfylte og andre virker mer stabile.

Funnene viser at det er enighet om og stabilitet rundt diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske, diskursen om den vanskelige vurderingen og diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk. Det foregår diskursive kamper mellom diskursene om verdihierarkier, tradisjon, bredde, og elevens autonomi og trivsel. En diskurs om at selve feltet er i endring kommer også fram, og dette preger hvordan sangpedagogene ser på både sangundervisning på musikklinja og sangundervisning i ulike sjangre.

# Summary

*Singing teachers' attitudes towards teaching different genres. A discourse analysis.*

This master thesis concerns singing lessons in different music genres. For the last decades there has been a change in what genres that are used in music education in general, and in teaching singing in particular. The competence aims in the curricula for the music programme in the upper secondary school level in Norway ('musikklinja') include being able to perform a repertoire with music from different genres and/or eras. With the institutionalization of jazz and different popular music genres in higher education follows that the singing teachers in upper secondary school have their educational background in these genres. At the same times, both 'musikklinja' and higher music education are influenced by their historic context.

The aim of the thesis is *to investigate how singing teachers in upper secondary school relate to teaching different genres*. The aim is explored through qualitative research interviews with six singing teachers with different genre backgrounds. Laclau and Mouffe's discourse theory (2001) constitutes the theoretical framework for analyzing the data, which reveals a series of discourses about singing education in 'musikklinja' and singing education in different genres. The discourses form an order of discourse where some areas appear as filled with conflict and other areas appear more stable.

The findings show that there is consensus and stability around the discourse of technique as a tool for artistic expressions, the discourse of the difficult assessment and the discourse of the dichotomy 'rhythmic'/classical. There are discursive struggles between the discourses of value hierarchies, tradition, breadth and the autonomy and well-being of the student. A discourse concerning the changes of the field itself is also identified, and this affects how the singing teachers view both singing education in 'musikklinja' and singing education in different genres.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>i</b>
<b>Oppsummering</b>	<b>ii</b>
<b>Summary</b>	<b>iii</b>
<b>Oversikt over figurer i oppgaven</b>	<b>vii</b>
<b>Oversikt over tabeller i oppgaven</b>	<b>viii</b>
<b>Kapittel 1: Introduksjon</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tema og bakgrunn</b>	<b>1</b>
1.1.1 Valg av tema	1
1.1.2 Min bakgrunn	1
1.1.3 Hvordan ser feltet ut?	2
<b>1.2 Avgrensninger, formål og forskningsspørsmål</b>	<b>3</b>
1.2.1 Avgrensninger og begreper	3
1.2.2 Formål og forskningsspørsmål	5
<b>1.3 Disposisjon</b>	<b>5</b>
<b>Kapittel 2: Tidligere forskning</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Internasjonal forskning på sjangre</b>	<b>7</b>
2.1.1 Formelle og uformelle læringspraksiser og læringsmåter	7
2.1.2 Populærmusikers læring og undervisning	8
2.1.3 Forskjeller og likheter mellom klassiske og 'ikke-klassiske' musikere	9
2.1.4 Konseptuelle broer og verdsetting av formelle trekk	11
<b>2.2 Forskning på sangundervisning i ulike sjangre</b>	<b>12</b>
2.2.1 Sangundervisning i spesifikke sjangre: rock, soul og heavy metal	12
2.2.2 Møtet mellom klassisk og rytmisk sang og sangundervisning	13
<b>2.3 Diskursorienterte studier i norsk musikkpedagogisk forskning</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Denne masteroppgaven i forskningsfeltet</b>	<b>18</b>
<b>Kapittel 3: Teoretiske perspektiver</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Grunnlaget for diskursteorien</b>	<b>21</b>

3.1.1 Sosialkonstruksjonismen	21
3.1.2 Syn på språk – om strukturalisme og poststrukturalisme	23
3.1.3 Samfunnet og det sosiale – arven fra Marxismen og Gramsci	25
<b>3.2 Laclau og Mouffes diskursteori</b>	<b>26</b>
3.2.1 Diskurser og deres oppbygning – diskurs, moment, artikkelasjon og nodalpunkt	27
3.2.2 Utenfor og mellom diskursene	28
<b>Kapittel 4: Metodiske overveielser</b>	<b>32</b>
<b>4.1 Forskningsdesign</b>	<b>32</b>
4.1.1 Intervjuguide og prøveintervju	33
4.1.2 Rekruttering og utvalg	34
4.1.3 Gjennomføring av intervjuene	37
<b>4.2 Analyse</b>	<b>37</b>
4.2.1 Transkribering	37
4.2.2 Koding og kategorisering	39
4.2.3 Diskursanalyse	40
<b>4.3 Etske problemstillinger</b>	<b>41</b>
4.3.1 Informert samtykke og offentlig godkjenning	42
4.3.2 Anonymisering av personopplysninger	42
<b>4.4 Refleksjoner rundt forskerrollen, reliabilitet og validitet</b>	<b>43</b>
4.4.1 Forskerrollen	43
4.4.2 Reliabilitet og validitet	43
<b>Kapittel 5: Resultat</b>	<b>45</b>
<b>5.1 Informantene</b>	<b>47</b>
<b>5.2 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning på musikklinja’</b>	<b>49</b>
5.2.1 Diskurs om teknikk som verktøy for det kunstneriske	49
5.2.2 Diskurs om elevens autonomi og trivsel	51
5.2.3 Diskurs om tradisjon	53
5.2.4 Diskurs om den vanskelige vurderingen	55
5.2.5 Diskurs om bredde	57
5.2.6 Diskurs om et felt i endring	58
<b>5.3 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’</b>	<b>61</b>
5.3.1 Diskurs om bred undervisningskompetanse	61
5.3.2 Diskurs om «det grunnleggende»	62

5.3.3 Diskurs om å undervise i primære sjangre	63
5.3.4 Diskurs om dikotomien rytmisk/klassisk	66
5.3.5 Diskurs om verdihierarkier	68
<b>Kapittel 6: Diskusjon</b>	<b>71</b>
<b>6.1 De diskursive kampene i rammen av en diskursorden</b>	<b>71</b>
<b>6.2 Stabile områder i diskursordenen – eller?</b>	<b>73</b>
6.2.1 Den viktige teknikken	74
6.2.2 Dikotomien rytmisk/klassisk – en tilnærmet objektiv diskurs?	74
6.2.3 Bredde og variasjon	75
<b>6.3 Tradisjon, verdihierarkier og et felt i endring</b>	<b>76</b>
6.3.1 Konfliktområdet rundt diskursen om tradisjon	77
6.3.2 Den spenningsfylte diskursen om verdihierarkier	78
6.3.3 Musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning i to diskurser	79
<b>6.4 Å undervise i andre sjangre enn sin(e) primære</b>	<b>80</b>
6.4.1 Vurderingsutfordringer – særlig i andre sjangre	80
6.4.2 Sjangerbredde og to motstridende diskurser	80
6.4.3 Komfortsone	81
<b>6.5 Oppsummering</b>	<b>81</b>
6.5.1 Hvilke diskurser om sangundervisning finnes blant sangpedagogene?	82
6.5.2 Hvilke diskurser om musikk sjangre finnes blant sangpedagogene, og hvordan forholder de seg til å undervise i andre musikk sjangre enn den/dem som oppleves som deres primære?	82
6.5.3 Hva står den diskursive kampen om i det feltet sangpedagogene er en del av?	83
6.5.4 Tanker om videre forskning	83
6.5.5 Avslutning	84
<b>Referanser</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema til NSD</b>	<b>96</b>

## Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 5.1 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning på musikklinja’ \_\_\_\_\_ 46

Figur 5.2 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’ \_\_\_\_\_ 46

Figur 6.1 Diskursordenen sangundervisning i videregående skole \_\_\_\_\_ 73



## **Oversikt over tabeller i oppgaven**

Tabell 4.1 Endelig utvalg av informanter \_\_\_\_\_ 36

Tabell 4.2 Eksempel på hvordan transkribert tekst ble bearbeidet til bruk i oppgaven \_\_\_\_\_ 38

# Kapittel 1: Introduksjon

*På toget hjemover etter en undervisningsdag på folkehøgskole dukket tanken opp. Hvor mange ulike sjangre hadde jeg vært innom den dagen? I de sju-åtte sangtimene jeg hadde hatt, spente undervisningsrepertoaret over minst så mange sjangre. Litt heavy metal her, litt musikal der, en countryslått og en klassisk sang, noe jazza og noe poppa... Det var oftest elevene som tok med seg det de ville synge til sangtimene, og som regel speilet valgene den mangfoldige klassen som jeg opplevde at de var. Jeg møtte dem og undervisningsstoffet som best jeg kunne, og stortrivdes med å manøvrere i det sammensatte sjangerlandskapet som jobbdagen bød på. 'Jeg' er utdannet innen klassisk sang, men har alltid hatt behov for å presisere at 'jeg synger mye annet også, altså' når jeg har snakket om sangopplæringen min med andre. Om det å 'synge mye annet også' er nok til å kunne undervise godt i det store sjangerspekteret som en typisk dag med sangtimer på folkehøgskole bød på, kan kanskje elevene gi det beste svaret på. Togturen hadde uansett brakt med seg en avgjørende begynnende tanke: Hvordan forholder andre sangpedagoger seg til det å undervise i mange forskjellige sjangre?*

## 1.1 Tema og bakgrunn

### 1.1.1 Valg av tema

Temaet i denne oppgaven er sangundervisning i ulike musikkjangre. Som det innledende narrativet tilsier, er temaet valgt med bakgrunn i et ønske om å lære mer om hva det kan innebære å undervise i mange sjangre. Jeg reflekterte mye rundt hva det i det hele tatt vil si å undervise i en sjanger, og om det innebærer noen forskjeller utover å kjenne til de rent musikalske stiltrekkene. Dersom det gjør det, hva er det da som er forskjellig? Å begynne på mastergradsstudiet gav meg mange spennende perspektiver på hvordan jeg kunne forstå både sjanger og sangundervisning på nye måter.

### 1.1.2 Min bakgrunn

Den formaliserte sangundervisningen jeg har hatt har alltid vært med en klassisk lærer. Både da jeg begynte i kulturskolen som 11-åring og på musikklinja noen år senere hadde jeg dyktige lærere som på sine måter bidro til at jeg nå har musikk som levevei. I tillegg har tilhørighet til Ten Sing-bevegelsen og KFUK-KFUM hatt mye å si for utviklingen av min

musikalske identitet. Mp3-spillere i ungdomstiden inneholdt pop, sanger-sangskrivere, jazz, gospel, soul, rock og en mengde musikkallåter. Jeg har alltid trivdes med å *synge* klassisk musikk, men det var først etter påbegynt studietid at jeg jevnlig *lyttet* til klassisk musikk. Da jeg søkte meg inn på høyere musikkutdanning krysset jeg fingrene for en plass på musikkpedagogikkstudiet fordi allsidighet og bredde ble trukket fram i studieplanen, men jeg var i tvil om hvilken retning jeg skulle søke: jazz/improvisasjon eller klassisk? Jeg valgte klassisk, og ble samtidig tatt opp i et gospelkor og fortsatte med andre sjangre på siden av studiet. De neste årene var lærerike, slitsomme, forvirrende, fulle av flott musikk, og ikke minst av krevende og givende utvikling som pedagog. Jeg har nok aldri kjent meg fullt og helt hjemme innenfor noen sjangerkultur, men i møte med mennesker i undervisning er jeg 'på plass'. En viktig del av mitt pedagogiske grunnsyn handler om at elevens utfoldelse står sentralt.

### 1.1.3 Hvordan ser feltet ut?

De siste tiårene har det skjedd endringer i hva slags musikk som anses som høyverdig og verdt å undervise i. Dyndahl og Nielsen (2014) beskriver at hva som oppleves som autentisk har endret seg og kaller dette fenomenet «shifting authenticities». Det klassiske hegemoniet i skandinavisk musikkutdanning har gradvis blitt faset ut med institusjonaliseringen av jazz, rock og rytmisk musikk<sup>1</sup> i både utøvende og musikkvitenskapelige felt. Denne institusjonaliseringen kommer også til syne i hvilke sjangre som er inkludert i forskning på musikk og musikkpedagogikk i Norge (Dyndahl et al., 2017). I videregående skole har undervisningsrepertoaret endret seg fra hovedsakelig klassisk til å inkludere en rekke andre sjangre. Moe (2019) finner at av det aktualiserte repertoaret i sangundervisningen er 27% fra pop/rock/country/soul og 13% jazz (s. 53), og at variasjon i sjangre anses som viktig av sanglærerne i videregående skole (s. 50). Flere sjangre bringes inn i musikkpedagogisk sammenheng, både i undervisning og forskning, men selv om det har skjedd en hegemonisk forskyvning peker Dyndahl et al. (2017) på at det fortsatt eksisterer makthierarkier, og at ikke alle typer musikk inkluderes i like stor grad. Johansen (2017) mener at verdier fra den klassiske opplæringstradisjonen lever i beste velgående innen institusjonene, og utgjør et

---

<sup>1</sup> Dyndahl, Karlsen, Nielsen og Skårberg (2017, s. 446) skriver at begrepet 'rytmisk musikk' inkluderer et bredt spekter av sjangre, blant annet rock, jazz og improvisert musikk, med elementer av folke- og verdensmusikk. Begrepet brukes hovedsakelig i Skandinavia.

potensielt ‘skjult pensum’ selv innen andre sjangerretninger. I kapittel 2 legger jeg fram en rekke studier som ser nærmere på disse problematikkene.

## 1.2 Avgrensninger, formål og forskningsspørsmål

### 1.2.1 Avgrensninger og begreper

Før jeg presenterer oppgavens formål og forskningsspørsmål vil jeg vise hva som ligger til grunn for utformingen av disse ved å gjøre noen avgrensninger.

#### *Hvilken sangundervisning? Om musikklinja*

Sangundervisning foregår i mange kontekster. I Norge er offentlige og private musikk- og kulturskoler én sentral arena for undervisning i sang. Mange sangpedagoger tilbyr også privatundervisning, og noen kor har frivillige eller obligatoriske sangtimer for medlemmene. Sist, men i denne sammenhengen viktigst, så foregår det mye sangundervisning i videregående skole, primært på utdanningsprogram for musikk. Jeg har valgt arenaen utdanningsprogram for musikk, dans og drama i videregående skole. Utdanningsprogrammet blir populært kalt ‘musikk-, dans- og dramalinja’, for musikkelevne ‘musikklinja’. Gjennom oppgaven bruker jeg dette begrepet mye. Jeg opplever at det er et godt innarbeidet begrep, og det har den fordel at det er mindre omstendelig enn ‘utdanningsprogram for musikk’. I tillegg er det et begrep som informantene i undersøkelsen bruker mye.

En følge av å velge musikklinja som arena er at søkelyset blir rettet mot sangundervisning av *ungdom*. I Norge begynner de fleste ungdommer på videregående skole det året de fyller 16, og opplæringen er treårig. Elevene på musikklinja er altså 15-19 år gamle. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter kalt LK06) ligger til grunn for sangundervisningen på musikklinja. Musikklinjeelevne velger et hovedinstrument når de søker seg til skolen, og de elevene som ikke har sang som hovedinstrument må ha sang som biinstrument det første året, i ‘vg1’ (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3). Pedagogene som underviser i sang har som regel ansvar for å undervise både hovedinstrument- og biinstrumentelever.

#### *Hvilke sjangre? Om musikkshangre*

Begrepet ‘sjanger’ brukes om både litteratur og film, og betyr opprinnelig type eller slag (Brackett, 2016, s. 3). Denne oppgaven er et bidrag i det musikkpedagogiske forskningsfeltet,

og det er nok ingen overraskelse at 'sjangre' i denne sammenhengen betyr *musikksjanger*. Gjennom oppgaven bruker jeg som regel ordet sjanger, for enkelhets skyld. Jeg opplever at det er tilstrekkelig og selvforklarende i konteksten.

Hva en musikksjanger så er, kan være et helt forskningsfelt i seg selv. Å spesifisere og greie ut om hvordan og hvorfor musikk kan deles opp i kategorier, typer og sjangre, velger jeg å ikke gjøre i denne oppgaven. 'Musikksjanger' brukes her som en betegnelse for bestemte musikalske kjennetegn som utgjør et strukturelt rammeverk som enten klassifiseres som en bestemt sjanger, eller for å avgrense forskjeller i slike kjennetegn eller rammeverk (Johansen, 2017). Jeg legger også til grunn en forståelse av at det er mer enn de musikalske strukturene som er involvert. Med en musikksjanger følger også noen kulturelle koder og atferdsforventninger, som ikke nødvendigvis kan sees som atskilt fra det musikalske rammeverket (Brackett, 2016, s. 6; Johansen, 2017, s. 132).

I denne oppgaven vil jeg stadig komme tilbake til begreper som 'klassisk', 'jazz', 'pop' og 'rytmisk'. Når jeg bruker ett av disse begrepene benevner jeg i større grad en *kategori* med musikktyper enn en sjanger. Innen disse fire nevnte musikktypene ligger det et stort mangfold av sjangre, etter min oppfatning. Brackett beskriver disse grupperingene av sjangre som kategorier, og poengterer at identifiseringer og grupperinger av ulike typer musikk kan skje på mange nivåer («levels of genre») (2016, s. 8). 'Rytmisk', 'klassisk', og også 'jazz' og 'pop' befinner seg etter min mening på et nokså overordnet nivå. Sammenhengen som denne oppgaven befinner seg i, samt hvordan de deltakende informantene selv bruker begrepene, gjør at det er disse kategoriene som det ofte blir mest relevant å benytte seg av i teksten. Noen steder velger jeg å understreke at jeg snakker om sjangergrupper, eller kategorier, og andre steder brukes begrepet 'sjanger' også om disse samlebegrepene.

#### *Det teoretiske rammeverket*

Jeg har valgt å bruke Laclau og Mouffes diskursteori (2001) som utgangspunkt for å gjøre en diskursanalyse. Denne diskursteorien er én av flere retninger innen det diskursanalytiske feltet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9), og jeg legger den fram i kapittel 3. Valget av denne teoretiske og analytiske linsen får konsekvenser for hva som er forskningsobjektet i en undersøkelse, og utformingen av forskningsspørsmålene er derfor gjort med bakgrunn i det diskursteoretiske rammeverket.

### 1.2.2 Formål og forskningsspørsmål

Med avgrensningene og rammeverket jeg har presentert over har jeg formulert dette formålet:

*Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre.*

Med et diskursteoretisk rammeverk har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke diskurser om sangundervisning på musikklinja finnes blant sangpedagogene?*
2. *Hvilke diskurser om musikk sjangre finnes blant sangpedagogene, og hvordan forholder de seg til å undervise i andre musikk sjangre enn den/dem som oppleves som deres primære?*
3. *Hva står den diskursive kampen om i det feltet sangpedagogene er en del av?*

For å besvare disse forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en intervjuundersøkelse med seks sangpedagoger som underviser ved musikklinjer ulike steder i Norge. Sangpedagogene er valgt på grunn av en variasjon i sjangertilhørighet, slik at hva som oppleves som deres *primære* sjangre er ulikt. Jeg tar utgangspunkt i at en sangpedagog har en form for tilhørighet til én eller flere musikk sjangre. Denne tilhørigheten kan være grunnet i hva slags utdanning vedkommende har tatt og dermed har formell kompetanse i, som høyere utdanning i for eksempel jazz/improvisert musikk, rytmisk musikk, folkemusikk eller klassisk musikk. Annen erfaring med en sjanger, som er tilegnet gjennom for eksempel kurs eller utøvende virksomhet, kan også utgjøre en del av sangpedagogens kompetanse. I denne oppgaven bruker jeg begrepet 'primær sjanger/primære sjangre', og inkluderer her begge typer kompetanse som grunnlag for en opplevd tilhørighet til en eller flere musikk sjangre.

## 1.3 Disposisjon

I dette introduksjonskapitlet har jeg presentert oppgavens tema og sagt noe om viktigheten av å undersøke dette. Jeg har også vist hvilke avgrensninger som er gjort og lagt fram formålet og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for arbeidet. I kapittel 2 gjør jeg rede for tidligere forskning som jeg mener kan belyse denne oppgavens tema og formål på interessante måter. Her kommer jeg blant annet innom forskning på formelle og uformelle læringsmåter og -situasjoner, likheter og forskjeller mellom musikere med ulik sjangerbakgrunn samt

sjangermessige utfordringer i sangundervisningen, og jeg presenterer noen avhandlinger som har et diskursanalytisk perspektiv.

Kapittel 3 er teorikapitlet i denne oppgaven. Der presenterer jeg kort sosialkonstruksjonismen, strukturalisme/poststrukturalisme og historisk materialisme/marxisme, for å vise hvilket grunnlag Laclau og Mouffe (2001) bygget sin diskursteori på. Deretter gjør jeg rede for diskursteorien og begreper som blir relevante i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Hvordan jeg har brukt begrepene metodisk i analysen viser jeg i kapittel 4, der jeg legger fram de forskningsmetodiske overveielsene jeg har gjort. Jeg beskriver oppgavens forskningsdesign, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen samt hvordan analysen av dataene ble gjort, og reflekterer rundt etiske utfordringer og reliabilitet og validitet i undersøkelsen.

Resultatene fra analysen legger jeg fram i kapittel 5. Seks sentrale diskurser om sangundervisning på musikklinja og fem sentrale diskurser om sangundervisning i ulike sjangre presenteres her. I kapittel 6 drøfter jeg resultatene og ser på hvordan de kan forstås i lys av diskursteoriens begreper om konflikt og diskursiv kamp. Jeg ser også på hvordan den tidligere forskningen kan knyttes opp mot resultatene. Oppgaven avsluttes med en oppsummering, samt noen refleksjoner om veien videre.

## Kapittel 2: Tidligere forskning

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskning som jeg anser som relevant for oppgavens formål og forskningsspørsmål. En undersøkelse av hvordan sangpedagoger på musikklinja forholder seg til å undervise i ulike sjangre kan belyses av flere områder i det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Jeg har valgt ut både norske og internasjonale studier, doktoravhandlinger og masteroppgaver som jeg syns bidrar med interessante perspektiver. Flere av kildene som nevnes her har søkelyset på hva som skjer når sjangre som tradisjonelt har blitt lært i uformelle situasjoner hentes inn i en formell undervisningssammenheng, og ikke minst hvordan musikkpedagogen med én bestemt kompetanse kan og bør møte et sjangermangfold i sin undervisning.

Kapitlet er tredelt. I 2.1 ser jeg på internasjonal forskning som handler om hvordan ulike sjangre opptrer i en formell undervisningssituasjon. Først gjør jeg rede for begrepene ‘formell’ og ‘uformell’, deretter presenteres studier som har sett på rytmiske musikeres læring og undervisning og en undersøkelse av hva som kjennetegner musikere med ulike sjangerbakgrunner, før 2.1. avsluttes med noen perspektiver på det å forholde seg til rytmiske sjangre i musikkundervisningen. I 2.2 tar jeg for meg forskning på sang og sangundervisning gjort i Norge. Alle masteroppgavene jeg legger fram her berører sjangertematikk på ulike måter. I 2.3. gjør jeg rede for noen diskursorienterte studier fra norsk musikkpedagogisk forskning, før jeg i 2.4. reflekterer rundt hvordan min masteroppgave plasserer seg i feltet.

### 2.1 Internasjonal forskning på sjangre

#### 2.1.1 Formelle og uformelle læringspraksiser og læringsmåter

Begrepene ‘formell’ og ‘uformell’ brukes i en del nyere musikkpedagogisk forskning for å beskrive forskjellige aspekter ved musikalsk læring (Folkestad, 2006). I artikkelen «Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning» ser Göran Folkestad (2006) på *hvilke* ulike måter disse begrepene brukes på. Han sier at begrepene bør anses som to poler på et kontinuum, ikke som en dikotomi. De fleste læringssituasjoner og -praksiser er preget av både formelle og uformelle aspekter. All *undervisning* er imidlertid alltid formell, fordi den skjer i en planlagt sammenheng. *Læring* skjer like mye utenfor planlagt undervisningstid. Folkestad tar for seg en rekke studier og



finner fire måter som begrepene formell og uformell brukes på og defineres gjennom i forskningen (Folkestad, 2006, s. 141-142):

- Etter situasjonen – om læringen skjer på eller utenfor skolen.
- Etter læringsstil – hvordan læreprosessens karakter er, f.eks. notebasert eller gehørbasert.
- Etter eierskapet – didaktisk læring eller åpen og selvregulert læring.
- Etter intensjonen – om rammen rundt det som skjer i hovedsak er pedagogisk eller rettet mot det å spille musikk.

Det er viktig å være tydelig på hvilken måte man bruker begrepene når man velger å bruke dem, mener Folkestad. Dette er særlig nyttig med hensyn til å definere om man snakker om formelle/uformelle *læringspraksiser* eller *måter å lære på*. En utbredt misforståelse er ifølge Folkestad at ‘formell læring’ innebærer en notebasert innlæring av vestlig klassisk musikk, og at ‘uformell læring’ innebærer at populærmusikk læres på øret. Folkestad sier videre at:

Since what is learned and how it is learned are interconnected, it is not only the choice of content, such as rock music, that becomes an important part in the shaping of an identity (and therefore an important part of music teaching as well), but also, and to a larger extent, the ways in which the music is approached.  
(Folkestad, 2006, s. 142)

Å være bevisst *tilnæringsmåten* som følger med en sjanger er derfor minst like viktig som å velge *repertoar* fra sjangeren.

### 2.1.2 Populærmusikeres læring og undervisning

To britiske studier som går ett og to tiår tilbake i tid tok blant annet for seg problematikk knyttet til hva som skjer når sjangre med en del såkalt uformelle trekk beveger seg inn i formelle sammenhenger. Lucy Green og Tim Robinson har begge forsket på populærmusikeres<sup>2</sup> læring og undervisning. Green publiserte i 2002 boka *How popular musicians learn. A way ahead for music education*, basert på intervjuer med 14 musikere i alderen 15-50, gjort på slutten av 1990-tallet. Musikksjangrene som disse informantene holdt på med, var i hovedsak det Green definerer som anglo-amerikansk gitarbasert pop- og rocke-

---

<sup>2</sup> Green og Robinson bruker etter min forståelse begrepet ‘popular musician’ omtrent slik som begrepet ‘rytmisk musiker’ ofte brukes i Norge og Skandinavia. For ordens skyld bruker jeg ordet ‘populærmusiker’ her, selv om det sjelden blir brukt i norsk sammenheng.

musikk (2002, s. 9), og Green gjør mange interessante funn om blant annet musikernes erfaringer med musikkopplæring. Alle musikerne i undersøkelsen hadde tilegnet seg kunnskap gjennom uformelle læringspraksiser i uformelle lærings situasjoner. De fleste hadde også fått formell undervisning, og det varierte hvordan de hadde opplevd dette. Et fellestrekk var imidlertid at de hadde hatt lite formell undervisning, og den hadde i liten grad blitt opplevd relevant for dem som musikere. Flere av informantene skulle ønske at de hadde fått en mer sjangertilpasset undervisning, av en lærer med kompetanse innenfor populærmusikk. Når disse informantene *selv* ble lærere, reproduserte de likevel mange av de typiske formelle trekkene i sin undervisning. Som lærere benyttet de seg i stor grad av læringsstrategier og metoder fra den klassiske tradisjonen. De videreførte altså måten de selv *ble undervist* på, ikke måten de selv *lærte* på.

Omtrent ett tiår etter at Greens bok kom ut, ble doktoravhandlingen *How popular musicians teach* publisert (Robinson, 2010). Også her er det populærmusikere som har tilegnet seg kunnskap gjennom uformelle læringspraksiser som utgjør forskningsobjektet. Robinson så blant annet på hvordan musikere som har tilegnet seg kunnskap utenfor den klassiske tradisjonen selv underviste sine elever. Åtte lærere ble intervjuet og observert gjennom videoopptak, og funnene viser et svært stort spenn i hvordan undervisningen foregikk, tross en forholdsvis lik læringsbakgrunn hos informantene. Det de hadde til felles var blant annet et fokus på det auditive. Robinson fant at lærerne *ikke* underviste slik de hadde blitt undervist selv, men de gjenskapte heller ikke sine egne uformelle læringspraksiser. Det de gjorde var å skape sine egne unike undervisningsstrategier (s. 180). Informantene tok utgangspunkt i elementer fra sin egen læringserfaring som de verdsatte. Disse supplerte de med elementer som de følte de hadde gått glipp av i opplæringen sin, i tillegg til å flette inn ideer de hadde fått fra andre steder. De forsøkte altså å undervise slik de skulle ønske at de hadde blitt undervist selv. Lærerne inntok verken en spesifikk ‘formell’ eller ‘uformell’ tilnærming til undervisningen, men de integrerte elementer fra begge typer praksiser.

### 2.1.3 Forskjeller og likheter mellom klassiske og ‘ikke-klassiske’ musikere

Hva har egentlig sjangerbakgrunnen å si for en musiker? Er det noen forskjeller mellom musikere fra ulike sjangre, og hva dreier de seg om? Hvordan forholder musikere seg til musikalske aktiviteter, hva synes de det er viktig å holde på med? En større britisk studie undersøkte hvordan klassiske musikere, pop-, jazz- og skotske folkemusikere «deepen and develop their learning about performance in undergraduate, postgraduate and wider music

community contexts» (Welch, Duffy, Whyton, & Potter, 2008, s. 1). Studien het *Investigating Musical Performance: Comparative Studies in Advanced Musical Learning (IMP)*, og både kvalitative og kvantitative metoder ble brukt. Studien kartla blant annet likheter og forskjeller mellom klassiske og 'ikke-klassiske' musikers holdninger til musikalske ferdigheter, musikalske aktiviteter og utøving. Creech et al. (2008) presenterer funn fra den første spørreundersøkelsen i studien, og finner blant annet en signifikant forskjell mellom de klassiske og de 'ikke-klassiske' respondentene når det kommer til deres utviklingsmessige profil. Musikerne innen pop, jazz og skotsk folkemusikk ('ikke-klassisk' bakgrunn, ifølge Creech et al.) var eldre enn de klassiske respondentene når de startet å holde på med musikk. Graden av involvering hos foreldre og lærere var høyere hos de klassiske enn de 'ikke-klassiske'. Studien viste også en rekke likheter mellom musikerne, som alle mente at samarbeid, stressmestring og praktiske musikkaktiviteter var viktig for dem. De klassiske musikerne mente at improvisasjon var den minst viktige aktiviteten for dem, og de verdsatte det å ha timer, altså å motta undervisning. De 'ikke-klassiske' mente at bladlesing var minst viktig og trakk fram at de verdsatte både improvisasjon og memorering. Videre var soloopptredener sentralt blant de klassiske, og samspill og å spille for å ha det gøy var sentralt blant de 'ikke-klassiske' musikerne.

Noen av funnene fra IMP-studien blir utforsket videre i en artikkel av Christophe de Bézenac og Rachel Swindells (2009). De tar utgangspunkt i et viktig funn i studien: Musikere innen pop, jazz og skotsk folkemusikk rapporterte at de opplevde større glede ved å holde på med musikkaktiviteter enn det de klassiske musikerne i undersøkelsen rapporterte. Det kommer også fram at de førstnevnte i større grad er *indre motivert* for musikkutøving, mens for de klassiske musikerne utgjør foreldre og lærere de viktigste motiverende faktorene i den musikalske utviklingen. De Bézenac og Swindells drøfter IMP-funnene i lys av tre faktorer som de mener står i et gjensidig sammenhengende forhold: musikers subjektive opplevelser av og potensielle motivasjon for å spille musikk, de sjanger-spesifikke læringspraksisene de bruker, og de spesifikke kompetansene som kreves i musikkssystemene som de er involvert i (s. 2f). De Bézenac og Swindells stiller spørsmål ved hensikten med musikkutdanning og konsekvensene av å formalisere musikk som tradisjonelt har blitt lært via direkte overføring. De viser at mye av læringen på musikkstudier later til å skje utenfor klasserommene, i de uformelle situasjonene. En konsekvens av å anerkjenne hvor sentralt motivasjon og selvregulering er kan være å strukturere musikkopplæring slik at hver student kan tilpasse studiet mer selv, mener de Bézenac og Swindells. De retter også et kritisk blikk mot hvordan IMP-

studien ble organisert. Ett problem er kategoriseringen i *klassisk* og *ikke-klassisk*. Det å definere et forholdsvis bredt sjangerspekter i én kategori basert på at det ikke er klassisk, oppfatter de Bézenac og Swindells som et uttrykk for at den klassiske tradisjonen har hegemoni i musikkutdanningsfeltet.

#### 2.1.4 Konseptuelle broer og verdsetting av formelle trekk

Randall Allsup (2011) forteller i artikkelen «Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives» om sine erfaringer med å undervise i populærmusikk for musikkpedagogikkstudenter med klassisk hovedinstrument på en musikkklærerutdanning i New York. Studentene deltar i ‘klasseroms-garasjeband’ der de lærer musikk gjennom det Allsup kaller samarbeidslæringspedagogikk. Målet er å bidra til et mangfold i musikkopplæring i skolesystemet ved å utruste de fremtidige musikkklærerne med erfaringer med popmusikk. Basert på en opplevelse av at de klassiske studentene ser for seg en uoverstigelig kløft mellom popmusikk og klassisk musikk, ønsker Allsup å vise dem fellestrekk mellom sjangrene, eller retttere sagt: å bruke den klassiske musikken som en bro til å bli kjent med og like popmusikk. Slike konseptuelle «broer» mellom sjangre må gå begge veier, mener Allsup. Klassisk musikk kan brukes som en bro til å forstå populærmusikk, og tilsvarende motsatt vei. Ifølge Allsup er det for ofte at broen bare går én vei: fra pop til klassisk. Han erfarer at popmusikk gjerne brukes som et verktøy for å få elevene til å like klassisk musikk: fra å starte med popmusikk, det elevene liker og verdsetter, til å ende opp med klassisk musikk, det læreren liker og verdsetter. Allsup kaller dette en manipulering av elevens interesser, med sterke røtter i holdninger om at klassisk musikk er mer høyverdig enn popmusikk. Allsup mener også at man må unngå å definere noen sjangre som ‘høykultur’ og andre som ‘lavkultur’.

Fokuset på uformell læring kan også bli for stort, ifølge Olle Zandén (2010). Han har forsket på hvordan lærere snakker om kvaliteten på musikkelevens ensemblespill, og det ene forskningsspørsmålet lyder: «Vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier ger lärargrupperna uttryck för i sina samtal om gymnasieungdomars ensemblemusicerande?» (s. 3). I doktoravhandlingen *Samtal om samspel* (Zandén, 2010) har han hatt gruppesamtaler med lærergrupper på tre til åtte lærere på gymnasiet (tilsvarende videregående skole), der lærerne snakker om hvordan de vurderer opptak av ukjente elevens ensemblespill og -sang. Opptakene viste til sammen fem framføringer, alle av rytmisk musikk. Funnene viser at lærerne nesten ikke snakket om kvaliteter på den  *klingende musikken*, men det de trakk fram som viktige

vurderingskriterier handlet om engasjement, autonomi og ekspressivitet hos elevene (s. 148). Zandén gjør rede for hvilke verdihierarkier som kommer til syne gjennom lærernes samtaler (s. 150-163). Han finner blant annet at idealet om uformell læring ble så høyt verdsatt blant lærerne at de anser en lærers inngripen som nærmest ødeleggende for musikalsk framgang. Lærerne verdsetter altså autentisitet mer enn kunnskap og ferdigheter, og det at læreren kun skal veilede elevene er sentralt. Uformelle trekk ved musikkundervisningen settes altså høyt av lærerne som er med i undersøkelsen.

## 2.2 Forskning på sangundervisning i ulike sjangre

I dette delkapitlet gjør jeg rede for åtte masteroppgaver som dreier seg om sang og sangundervisning. Alle berører også sjangertematikk, enten ved at de tar for seg én spesifikk gruppe med sjangre eller ved at de belyser det å lære og undervise i andre sjangre enn den man har som sin primære.

### 2.2.1 Sangundervisning i spesifikke sjangre: rock, soul og heavy metal

Hvordan kan man inkludere de estetiske idealene for rockesang i sangundervisningen for å bidra til å utvikle et sanglig uttrykk som fremstår som sjangerfortrolig? Dette drøftet Ingvild Hasund i sin masteroppgave *Sangundervisning i rock med utgangspunkt i sjangerens estetikk* (2012). Hasund gjennomførte tre kvalitative forskningsintervjuer for å se nærmere på hvilke estetiske idealer som preger sjangeren rock (begrepet 'rock' inkluderer hos Hasund også pop). Begrunnet i at fagfeltet rytmisk sang er sterkt voksende ønsker Hasund å bidra til å definere denne underkategorien av rytmisk sang. Ved å gjøre dette kan man unngå å påtvinge rock jazzens estetikk og motsatt, skriver hun (s. 9). Utgangspunktet for oppgaven er altså et ønske om å ivareta sjangres autentisitet i sangundervisningen, av respekt for sjangeren. Ett av funnene Hasund gjør er også nettopp at idealet om autentisitet står svært sterkt i rockesjangeren.

Mens Hasund valgte å se på rock, i vid forstand, er det sjangrene soul og heavy metal som er i søkelyset i Kenneth Sørum Bekkemoen (2013) sin masteroppgave *Stemmen og stilforståelse. En oppgave om stemmebruk og vokaltradisjoner i soul og heavy metal*. Oppgaven bygger på intervjuer med tre informanter: to innenfor heavy metal-sjangeren og én innenfor soulsjangeren, i tillegg til hans egen drøfting av teori rundt sangteknikk, samt musikalske analyser av innspilt materiale fra begge sjangre. Bekkemoen poengterer at bevissthet rundt en

sjangers historiske og kulturelle kontekst er viktig for å forstå sjangeren (s. 22). I problemstillingen spør Bekkemoen hvordan stemmen brukes i soul og heavy metal, så det er primært stemmebruk som drøftes i oppgaven. Han kommenterer også at kulturen i en musikk sjanger ser ut til å være koblet sammen med vokalteknikken (s. 91).

### 2.2.2 Møtet mellom klassisk og rytmisk sang og sangundervisning

Gunnlaug Gilje Svela har i sin masteroppgave rettet blikket mot *opplæringstradisjonene* innen klassisk sang og jazzsang (Svela, 2013). Svela tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?» (s. 7) og undersøker temaene sangteknikk, didaktisk kompetanse og pedagogisk kompetanse i de to tradisjonene. Svela kombinerer forskningsintervjuer med fire sangpedagoger i høyere utdanning med observasjon av undervisning utført av de samme pedagogene, med til sammen 10 sangstudenter. Hun ser at uformelle læringsmåter preger jazzundervisningen i større grad enn undervisningen i klassisk sang, men begge opplæringstradisjonene er formaliserte og inneholder en del formelle trekk (s. 91-93). Det kommer fram at alle pedagogene mener de kan lære av den opplæringstradisjonen de ikke tilhører (s. 90). Klassiske pedagoger opplever at de kan hente mye nyttig om rytme og pulsfølelse fra jazztradisjonen, og slik bidra til å unngå at de klassiske studentene forblir «notoriske sakkere» (s. 91). Jazzpedagogene trekker fram at jazzsangere har mye å hente fra klassisk sangteknikk. Mesterlæretradisjonen preger begge sjangerretningene, men ingen av de deltagende sangpedagogene oppfatter seg selv som tydelige bærere av mesterlæreverdier (s. 94). De deler en rekke fellestrekk når det gjelder pedagogiske holdninger.

Sølvi Elise Halvorsens masteroppgave har tittelen *Å synge rytmisk når utgangspunktet er klassisk*, og hun spør i sin problemstilling «Hvordan kan man lære bort rytmisk sang til en klassisk sanger? Hva er rytmisk sangteknikk?» (Halvorsen, 2007, s. 11). Gjennom auditive analyser av tre ulike musikkinnspillinger forsøker Halvorsen å si noe om hva rytmisk sangteknikk kan være, før hun deretter presenterer sangtekniske og improvisatoriske øvelser spesielt rettet mot klassiske sangere som vil synge rytmisk musikk. Et sentralt utgangspunkt for Halvorsen er en opplevelse av at det eksisterer noen myter i fagfeltet, som er med på å opprettholde en distanse mellom rytmisk og klassisk sang (s. 6-7).

I 2009 ble Ive Buch Romme sin masteroppgave *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar* publisert (Romme, 2009). Romme undersøker sangundervisning i videregående skole fra den klassisk utdannede sangpedagogens perspektiv. Gjennom innhenting av sangeksamensrepertoar fra elleve skoler (fra til sammen 88 avgangselever) dokumenterer Romme hvordan sjangerfordelingen på eksamener er. På de innsamlede programmene var 40% av repertoaret klassisk, 25% rytmisk, 18% musikal og 17% fra andre sjangre enn dette (s. 28-29). Romme ser også på hvordan klassisk utdannede sanglærere forholder seg til det å undervise i rytmisk repertoar, og dette fokuset har medvirket til utformingen av formålet for min masteroppgave. Romme har intervjuet fem sangpedagoger med klassisk utdanning om deres undervisning, med særlig fokus på sjangre og repertoar. Funnene viser at det blant informantene eksisterer et verdihierarki mellom klassisk, jazz og pop, der klassisk har høyest status, jazz nest høyest, og pop befinner seg nederst. Informantene har stor respekt for jazz, og anerkjenner jazzens status som spesialfelt. Pop beskrives som rett og slett «for dårlig» til å kunne brukes i sangundervisningen (s. 67-68). Romme problematiserer disse holdningene og mener at sangpedagogene overfører et verdisyn fra den klassiske tradisjonen over til rytmiske sjangre. Når de gjør det mener Romme at de «vurderer [...] rytmisk repertoar på den klassiske musikkens premisser» (s. 68).

Ti år etter Rommes masteroppgave kom ut publiserte Tove Midtbø Moe forskningsresultater som er interessante sett opp mot Rommes (Moe, 2019). I Moes masteroppgave er temaet valg av repertoar i sangundervisningen, og i problemstillingen spør hun hva sanglærere på videregående skole velger som repertoar, og hva som regulerer deres innholdsvalg. Hun bruker både kvantitativ og kvalitativ metode for å belyse tematikken, gjennom en spørreundersøkelse og gjennom forskningsintervjuer med fem sangpedagoger som underviser i videregående skole. Funnene viser at det er forholdsvis stor grad av sjangervariasjon i repertoaret i sangundervisningen på videregående skole. Av det innrapporterte repertoaret var 28 % klassisk, 27 % pop/rock/country/soul, 25 % musikal/film, 13 % jazz, 4 % viser/annet/norsk og 3 % folkemusikk (s. 53). Forskningsmetodene hos Romme og Moe er forskjellige, men Moe peker likevel på at funnene til Romme sett opp mot hennes egne kan gi et inntrykk av at det er skjedd endringer i repertoarvalget i sangundervisningen i videregående skole i løpet av de ti årene som skiller studiene (s. 55). Moe sier også at dette samsvarer med hennes egen erfaring som sanglærer i videregående skole i tidsrommet det gjelder. Når det gjelder hva som regulerer lærernes valg av repertoar viser studien blant annet at ønsket om variasjon i sjanger står sterkt blant respondentene på spørreskjemaet og informantene i

intervjuundersøkelsen (s. 50). Lærernes egen kompetanse kan påvirke valget av repertoar på flere måter. De opplever både at det er utfordrende å undervise i sjangre som de ikke har kompetanse i, og at det er mange fordeler ved å ha variasjon i kompetansen blant sanglærerkollegiet som helhet. Moe finner at det kan synes som om det er begrenset hva lærerne får brukt av sin egen spisskompetanse i sangundervisningen i videregående skole. Informantene i studien trekker fram at det er «viktig å kunne litt av alt» (s. 65).

Også Margrete Augdal (2012) viser til Romme (2009) og resultatene fra hennes undersøkelse. Beskrivelsen av de klassiske sangpedagogenes holdninger til rytmisk repertoar bidro til å utforme Augdals forskningslinse. I sin masteroppgave ønsker Augdal å beskrive og drøfte hva rytmisk sangundervisning i videregående skole er, og hun spør i problemstillingen: «Hvordan framstår en rytmisk sangundervisning i videregående skole, med fokus på mål, innhold, metoder og vurdering?» (s. 5). Undersøkelsen er gjort gjennom kvalitative forskningsintervjuer med sangpedagoger med rytmisk utdanning som underviser i rytmisk sang, og Augdal finner blant annet en sterk elevsentrering i beskrivelsen av informantenes undervisning (Augdal, 2012, s. 63). Med henvisning til Folkestad (2006) fastslår Augdal at *læringssituasjonen* i rytmisk sangundervisning i videregående skole er formell, men at sangopplæringen har flere uformelle trekk, for eksempel når det gjelder måter å lære på (Augdal, 2012, s. 69). Den rytmiske sangundervisningen har «beholdt svært mange av den rytmiske musikkens uformelle verdier, kunnskaper og læringsformer og tatt dette med seg inn i formelle rammer» (s. 101), og det som verdsettes er blant annet «personlig uttrykk, egenart og autenticitet» (s. 101). Hun mener at lærerne i hennes studie i stor grad har med seg trekk fra uformell læring inn i sin undervisning, og ser dette som svært positivt, selv om det bringer med seg noen utfordringer (s. 79-80). Augdal gjør også en interessant sammenlikning av funnene fra Romme (2009) og sine egne funn, og finner at både de klassiske sangpedagogene i Rommes undersøkelse og de rytmiske i Augdals er opptatt av å bidra til en god grunnteknikk hos sangelevne (Augdal, 2012, s. 84). Fellestrekk mellom informantgruppene inkluderer også en bevissthet om å ivareta elevens interesser i det Augdal beskriver som en elevsentrert pedagogikk, og at lærerne fra begge undersøkelser underviser i et variert spekter av sjangre i sangundervisningen (s. 85). De klassiske og de rytmiske informantene skiller seg på flere områder (s. 85-90), blant annet i hvordan fokuset på teknikk, notekunnskap, improvisasjon og gehørkunnskap er blant dem. Augdal oppfatter at de tilhører hver sin *undervisningskultur* (s. 87), og beskriver at de klassiske sangpedagogene mangler en tilstrekkelig 'fortrolighetskunnskap' i de rytmiske sjangrene og tradisjonene (s. 90). Siden Augdal ikke har



hatt tilgang til Rommes faktiske datamateriale, drøftes funnene basert på den publiserte teksten. Det er imidlertid interessante betraktninger hun gjør seg, og jeg oppfatter en rekke potensielle og realisert spenninger i feltet. Disse har bidratt til mitt fokusområde i denne masteroppgaven.

Den norske tittelen på Ingvild Vestfalls masteroppgave fra 2017 er *Stemmefysiologi og terminologi i CCM<sup>3</sup>/rytmisk sang* (Vestfall, 2017). Vestfall forteller at hun, som klassisk utdannet sangpedagog, ønsket å tilegne seg mer kunnskap om sangteknikker innen rytmisk sang for å kunne undervise musikklinjeelevne sine på en bedre måte. For henne er teknikk et verktøy og ikke et mål i seg selv (s. 104). I masteroppgaven har hun gjort en omfattende dokumentanalyse av forskning på stemmefysiologi knyttet til sangteknikker i rytmisk sang, og hun har i tillegg intervjuet fire sangpedagoger som jobber på musikklinja om deres erfaringer med å undervise ungdommer i rytmiske sjangre. I intervjuene kommer det blant annet fram et stort fokus på stemmehelse blant informantene. De kommer stadig tilbake til *grunnteknikk*, og pusten anses å spille en nøkkelrolle i denne sammenhengen (s. 78). Med utgangspunkt i funnene tar Vestfall opp problematikken knyttet til å samtidig utøve flere sjangre som krever en mer ekstrem type stemmebruk, som opera og rock. Hun mener at det er viktig at sangeren først har noen grunnprinsipper for stemmebruk på plass før man bruker stemmen på tyngre måter. Man kan imidlertid også dra nytte av ungdomsstemmens fleksibilitet og evne til rask innhenting når det kommer til dette, mener Vestfall (s. 103). For sangeleven som veldig gjerne vil utforske sjangre der stemmen brukes på mer belastende måter, er det viktig å kunne kjenne etter selv hva som kjennes som sunn stemmebruk. Her har sangpedagogen en sentral rolle i å rettlede eleven.

### **2.3 Diskursorienterte studier i norsk musikkpedagogisk forskning**

Her vil jeg legge fram noen norske musikkpedagogiske studier på doktorgradsnivå som er basert på diskursanalytiske tilganger. Innledningsvis vil jeg også nevne to masteroppgaver som bruker diskursanalyse for å si noe om musikklinja: *Vurdering i hovedinstrument* av Espen Rui (2010) og *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet* av Britt Kristin Fjellstad (2005). Det er to grunner til at jeg ser de følgende doktorgradsstudiene som relevante og har valgt å inkludere dem i dette kapitlet. Én grunn er at de bruker diskursanalyse

---

<sup>3</sup> CCM: Contemporary Commercial Music, etter Jeannette LoVetri. Se Vestfall (2017, s. 1).

som utgangspunkt for forskningen. En annen grunn er at tematikkene de berører i seg selv er interessante koblet opp mot temaet og formålet i min oppgave.

Monika Nerland (2003) har i sin doktoravhandling *Instrumentalundervisning som kulturell praksis* sett på klassisk hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. Hun har gjennom deltagende observasjon og intervjuer undersøkt tre caser, med tre forskjellige hovedinstrumentlærere. Deretter har hun gjort en samfunnsvitenskapelig orientert diskursanalyse av datamaterialet inspirert av Foucault (s. 89), og hun drar også vekslers på tankegods fra Pierre Bourdieus feltenkning. Nerland betrakter undervisning som kulturell praksis, som er historisk og sosialt konstituert og konstruert. De ulike lærernes undervisningsmåter ses i relasjon til institusjonskultur og yrkesfelt. Nerland foreslår at læreren ses som en 'kulturell agent', som handler på vegne av etablerte praksiser.

I Tiri Bergesen Scheis doktoravhandling fra 2007 er temaet vokal identitet (Schei, 2007). Schei gjorde tre casestudier, basert hovedsakelig på dybdeintervjuer med tre nyutdannede profesjonelle sangere: én popsanger, én jazzsanger og én klassisksanger<sup>4</sup>. Hun baserer studien sin primært på Foucaults diskursteori og hans tanker om makt/kunnskap. Schei legger fram særtrekk for hver av sjangerdiskursene som informantene tilhører, og viser at sjangertilhørigheten står svært sterkt hos den enkelte, og at «sjangertilhørighet verken er tilfeldig, overfladisk eller noe som lett kan endres» (s. 192). Funnene viser også at tross sjangersærtrekkene i jazzsang-, popsang- og klassisk sang-diskursen er det en rekke fellestrekk på tvers av sjangrene når det gjelder diskursene de reguleres av. Sangerne er alle innenfor et felles vokalkulturelt rom, selv om de har forskjellige syn på kravene til blant annet sangteknikk, klangideal og sceneopptreden. Schei finner at «det å være profesjonell sanger innebærer stor likhet på tvers av sjanger» (s. 187). Alle tre informanter er påvirket av den klassiske sangens idealer, så klassisk sang later til å stå i en hegemonisk posisjon. Informantene gir uttrykk for å være enige om at det er et verdihierarki mellom sjangrene de tilhører, der klassisk har høyest status, jazz har en andreplass, og pop har lavest status (s. 191). Som nevnt finner Romme det samme i sine data (Romme, 2009, s. 68). Siden Scheis intervjuer ble gjort i 2003 og 2004, og Rommes i 2008 og 2009, kan det være begrenset i hvilken grad disse resultatene kan brukes til å definere hvordan dette forholder seg nå.

---

<sup>4</sup> Schei bruker selv betegnelsen 'klassisksanger' i ett sammenskrevet ord.

Tiden på musikklinja spiller en stor rolle i blivende musikeres liv. Live Weider Ellefsen gjorde i 2014 en etnografisk studie av musikklinja (Ellefsen, 2014). Her ser hun på hvordan diskursive praksiser preger elevenes konstruksjon av subjektposisjoner når det gjelder musikerskap («musicianship»). Ellefsens analytiske rammeverk utgjøres av diskursteori basert på Foucault, i kombinasjon med performativitetsteori basert på Butler. Hun finner at de mest framtrepende diskursene som er i spill når det gjelder musikerskap er dedikasjon, entreprenørskap, kompetanse, spesialisering og «connoisseurship» (det å kunne felle skjønnsmessige verdi- og smaksdommer når det gjelder musikk).

Hvordan læreres profesjonsidentiteter blir konstruert gjennom konkurrerende diskurser i kulturskolen undersøkes i Anne Jordhus-Liers doktoravhandling fra 2018 (Jordhus-Lier, 2018). Her brukes Laclau og Mouffes diskursteori som rammeverk i kombinasjon med profesjonsteori. Jordhus-Lier har gjort semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer med 16 musikk lærere fra tre forskjellige kulturskoler, og hun har i tillegg gjort en dokumentanalyse av kulturskolens rammeplaner og diverse politiske dokumenter. Gjennom studien er flere lærer- og institusjonsdiskurser som kjemper om å definere feltet identifisert, og de mest sentrale dreier seg om *allsidighet* og *spesialisering* (lærerdiskurser), og *bredde* og *dybde* (institusjonsdiskurser). Jordhus-Lier finner at breddediskursen er den mest dominerende diskursen i feltet.

## 2.4 Denne masteroppgaven i forskningsfeltet

I det musikkpedagogiske forskningsfeltet er det gjort mye interessant forskning som kan relateres til temaet ‘sangundervisning i ulike sjangre’. Jeg har gjort rede for en rekke studier som har bidratt til å forme min forskning på forskjellige måter. Her reflekterer jeg rundt noen av disse måtene og hvordan de er med på å plassere min masteroppgave i feltet.

For det første er det mulig at en del av den presenterte forskningen ikke lenger gir et representativt bilde av hvordan forholdene er i norsk sammenheng i dag. Ingen av studiene er særskilt *gamle*, men det er allerede tolv år siden Romme (2009) undersøkte hvordan klassiske sangpedagoger forholdt seg til å undervise i rytmisk repertoar, og ni år siden Augdal (2012) så på det tilsvarende hos rytmiske sangpedagoger. Er det skjedd noen endring? Resultatene fra Moe (2019) om repertoarfordeling kan tyde på det. Her kommer det fram at det gjennomsnittlige undervisningsrepertoaret i sang i videregående skole er svært sammensatt.

Hva tenker sangpedagogene som jobber i feltet om å undervise i et så bredt repertoar?  
Hvordan opplever de sin egen kompetanse i møte med en så mangfoldig yrkeshverdag?

I flere av studiene er det sangtekniske i fokus. Jeg sier meg enig i Folkestad (2006) sitt poeng om at måten man tilnærmer seg en sjanger på, helhetlig sett, er avgjørende, og ikke bare å hente inn lærestoff fra en bestemt sjanger. Sangteknikk kan sies å være relativt håndgripelig, etter min mening, og kan dermed kanskje antas å være et enklere tilgjengelig forskningsobjekt enn de kulturelle sidene ved sangundervisning.

I litteraturen ser jeg en tendens til at den vestlige klassiske musikktradisjonen brukes som norm, og at andre sjangre blir sammenliknet med denne normen. Den klassiske tradisjonen er en lang tradisjon, og det er kanskje ikke så rart at denne tendensen er til stede. Jeg savner imidlertid en undersøkelse som ser mer helhetlig på sangundervisning i ulike sjangre, der fokuset ikke nødvendigvis er å avdekke to eller tre tydelige 'leirer', men å avdekke hvilke ulike interesser og intensjoner som er i spill i et sangundervisningsfelt. Diskursanalyse kan bidra med interessante perspektiver for å gjøre dette mulig. Derfor utgjør Laclau og Mouffes diskursteori rammeverket for denne masteroppgaven. Jeg gjør rede for denne i det neste kapitlet.

## Kapittel 3: Teoretiske perspektiver

For å finne ut av hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre har jeg valgt Laclau og Mouffes diskursteori (2001) som grunnlag for å gjøre en diskursanalyse. Det teoretiske rammeverket har bidratt til å utforme forskningsspørsmålene om hvilke diskurser om sangundervisning på musikklinja og om musikksjangre som finnes blant sangpedagogene, om hvordan de forholder seg til å undervise i andre musikksjangre enn den/dem som oppleves som deres primære, og om hva den diskursive kampen står om i det feltet sangpedagogene er en del av. Gjennom dette kapitlet vil jeg klargjøre hva som ligger i både «diskurser» og «diskursiv kamp», i tillegg til en rekke andre begreper som Laclau og Mouffes diskursteori er bygget opp av. I metodekapitlet går jeg nærmere inn på hvordan valget av teori spiller inn på de metodiske overveielser. Diskursanalyse er en helhetlig tilgang til forskning, en teoretisk og metodisk helhet som gir føringer for både de filosofiske, teoretiske og metodologiske aspektene ved forskningen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). De filosofiske premissene hva gjelder ontologi og epistemologi gjør jeg primært rede for i dette kapitlet. En utgreiing av de teoretiske aspektene hører også hjemme her i teorikapitlet. Implikasjonene som valget av diskursanalyse har for metode behandles i neste kapittel, 4 Metodiske overveielser.

Laclau og Mouffes diskursteori bygger på en oppfatning av at vi forstår virkeligheten som formidlet til oss gjennom diskurser. Ordet diskurs har latinsk opprinnelse og betyr opprinnelig «å løpe hit og dit» ("Diskurs," 2021). Neumann (2001) gjør rede for hvordan diskursbegrepet defineres forskjellig i ulike kilder, og sier det historisk sett har skjedd en endring fra en hovedsakelig lingvistisk forståelse av diskurs til en mer samfunnsvitenskapelig forståelse. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunktet i Jørgensen og Phillips' definisjon av diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Formålet er å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre. Diskursanalyse kan bidra til å si noe om hvordan de snakker om og forstår 'sangundervisningsverdenen' som de er en del av.

Videre i dette kapitlet gjør jeg først rede for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for Laclau og Mouffes diskursteori (3.1). Teorien bygger på en sammenskrivning av teoritradisjonene strukturalisme/poststrukturalistisme og marxisme og derfor presenteres disse

kort. Deretter presenterer jeg i 3.2 de grunnleggende aspektene i Laclau og Mouffes diskursteori. Jeg greier også ut om de begrepene som jeg anser som mest relevante for denne masteroppgaven.

### 3.1 Grunnlaget for diskursteorien

Som vist i kapittel 2 er diskursanalyse brukt i en del nyere musikkpedagogisk forskning i Norge. Diskursanalytiske perspektiver egner seg i forskning på kultur, samfunn og kommunikasjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 10). Diskursteorien som utgjør grunnlaget for dette masterarbeidet (Laclau & Mouffe, 2001) er én av flere tilnæringsmåter til diskursanalyse. Selv om det diskursanalytiske feltet er sammensatt og mangfoldig, deler de fleste tilganger til diskursanalyse noen felles premisser. Ett av premissene er tilhørighet til sosialkonstruksjonismen, og et annet er et utgangspunkt i strukturalisme og poststrukturalisme. Poststrukturalismen forstås som en del av sosialkonstruksjonismen (Jørgensen & Phillips, 1999; Skrede, 2017), og Laclau og Mouffes diskursteori er preget av disse retningene. Teorien bygger også på marxistisk tankegods. Jeg forstår sosialkonstruksjonismen, strukturalismen/poststrukturalismen og marxismen som det som utgjør det viktigste grunnlaget for utformingen av diskursteorien. Derfor gjør jeg videre kort rede for disse.

#### 3.1.1 Sosialkonstruksjonismen

Sosialkonstruksjonismen er bred og mangefasettert, med berøringspunkter til en rekke andre vitenskapsteoretiske retninger (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39). Mange nyere teorier om kultur og samfunn kan sies å gå inn under sosialkonstruksjonismen (Jørgensen & Phillips, 1999). Skrede (2017, s. 76) skriver at sosialkonstruksjonismen har en tydelig amerikansk forankring, og trekker fram navn som Berger og Luckmann, Gergen og Latour som viktige. I likhet med andre diskursanalytiske retninger hviler Laclau og Mouffes diskursteori på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag. Følgende fire nøkkelpremisser i sosialkonstruksjonismen gir oss en pekepinn på hva dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet innebærer:

*En kritisk indstilling overfor selvfølgelig viden. [...] Virkeligheden er kun tilgjengelig for os gennem vore kategorier – og vores viden og verdensbilleder er ikke spejlbilleder af virkeligheden ‘derude’ [...]*

*Historisk og kulturel specificitet.* [...] [V]ores syn på og viden om verden er alltid kulturelt og historisk indlejret. Derfor er de måder, hvorpå vi forstår og repræsenterer verden, historisk og kulturelt specifikke og *kontingente*<sup>5</sup>: Vores verdensbillede og identiteter kunne have været anderledes, og de kan forandres over tid. [...]

*Sammenhæng mellem viden og sociale processer.* Vores måder at forstå verden på skabes og opretholdes i sociale processer. Viden skabes i social interaktion, hvor man både opbygger fælles sandheder og kæmper om, hvad der er sandt og falsk.

*Sammenhæng mellem viden og social handling.* I et bestemt verdensbillede bliver nogle former for handlinger naturlige, andre utænkelige. Forskellige sociale verdensbilleder fører således til forskellige sociale handlinger, og den sociale konstruktion af viden og sandhed får dermed konkrete sociale konsekvenser. (Etter Vivien Burr, i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13f)

Et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt vil altså tilsi at vår historiske og kulturelle situasjon har alt å si for hvordan vi oppfatter verden. Mennesker i dag tenker annerledes om verden enn mennesker gjorde for hundre år siden, og mennesker i Sørøst-Asia tenker annerledes om verden enn mennesker i Canada – og kanskje også sangere som tilhører en jazzkultur tenker annerledes sammenliknet med sangere som tilhører en folkemusikkultur. Betydning skapes på ulikt vis i disse ulike sammenhengene, og det får konsekvenser for menneskers verdensbilde.

Skrede beskriver det som en styrke at sosialkonstruksjonismen kan bidra til å avdekke «at ingenting er hugget i stein» (2017, s. 77). Det finnes ingen Sannhet med stor S, fordi verdenssynet vårt er kontingent. «Dette er klassisk relativisme: Påstander om verden kan kun bedømmes i relasjon til hverandre, ikke ved å sammenligne påstandene med en ultimat sannhetsstandard» (Burr, referert i Skrede, 2017, s. 77). Dette byr imidlertid også på problemer, for hvordan kan vi i så fall si noen ting om noe som helst? Er noen virkelighetsoppfatninger i det hele tatt mer riktige enn andre? Her gir ulike deler av sosialkonstruksjonismen ulike svar, som jeg ikke skal greie ut om her. Et viktig innspill fra Jørgensen og Phillips er imidlertid at selv om vår kunnskap om verden «i prinsippet er kontingente, er de i konkrete situasjoner alltid relativt fastlåste» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). Hvordan noe forholder seg er ikke tilfeldig, ettersom visse sammenhenger er mer sannsynlige enn andre i en bestemt situasjon (Skrede, 2017, s. 78). Relativismefellen er

---

<sup>5</sup> At noe er kontingent vil si at det er mulig, men ikke nødvendig (Tranøy, 2018).

imidlertid viktig å være bevisst på som forsker. Jeg ser nærmere på litteraturens forslag til løsninger på utfordringene i det neste kapitlet, om metodiske overveielser.

Språket har en viktig rolle i mye av sosialkonstruksjonismen, og i diskursanalytiske tilganger står det helt sentralt. Tankegangen rundt den avgjørende posisjonen språket har for hvordan vi oppfatter verden kommer fra strukturalismen og poststrukturalismen, to retninger som er lingvistisk orienterte (Skrede, 2017, s. 76).

### 3.1.2 Syn på språk – om strukturalisme og poststrukturalisme

Diskursanalyse har røtter tilbake til strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi. Det viktigste poenget fra disse tankesettene er at menneskers tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). I strukturalismen er det de systematiske strukturene for menneskelig samhandling som er i fokus, og disse strukturene er som regel språklige (Skrede, 2017, s. 73). Den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure presenterte på begynnelsen av 1900-tallet ideen om at vi mennesker produserer mening ved hjelp av strukturer som ligger på utsiden av oss. Et viktig poeng i strukturalismen er at måten et ord *lyder* på ikke har noen sammenheng med det som er ordets *mening*. Meningen kommer av at ordet er forskjellig fra andre ord. For eksempel har ikke ordet «musikk» i seg selv noe med klingende toner å gjøre. Vi knytter ordet «musikk» til meningen musikk fordi vi har lært oss noen sosiale konvensjoner der «musikk» er noe annet enn «litteratur» og «teater», og det er noe annet enn «maiskorn», «mumling» og «Madagaskar». Ordet, eller tegnet, «musikk» er på denne måten spent ut i et nettverk der det får sin mening ved å være forskjellig fra alle andre tegn. Dette nettverkets struktur er det som Saussure gjerne ville at språkvitenskapen skulle avdekke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19). Man kan se for seg språkstrukturen som et utspent fiskegarn,

Hvor hvert tegn har sin plads som en af knuderne i nettet. Knuden bliver i det udspændte net holdt fast på sin plads af sin afstand til de andre knuder i nettet, ligesom tegnet defineres ved sin afstand til de andre tegn. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20)

Saussure brukte begrepene *signifié* og *signifiant* for å skille mellom henholdvis ordets mening («signifié») og ordet i seg selv («signifiant») (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19; Skrede, 2017, s. 73). Det arbitrære forholdet mellom *signifié* og *signifiant* er ett av poengene i strukturalismen som ulike diskursanalytiske tilganger trekker på. Et annet sentralt begrepspar som Saussure lanserte er *langue* og *parole*, der *langue* viser til språkets struktur med



konvensjoner og regler, og parole er den konkrete språkbruken som vi anvender i hverdagslivet (Skrede, 2017, s. 74). Lingvistikken skulle beskjeftige seg med å undersøke og avdekke langue, mente Saussure. I poststrukturalismen ble imidlertid skillet mellom parole og langue løst opp, fordi poststrukturalistene ikke var enige i at språkstrukturen er noe man i det hele tatt *kan* avdekke (Skrede, 2017, s. 75). Språket er ikke noe stabilt, men det er derimot i konstant endring.

Det er både en videreføring og en kritikk av strukturalismen som ligger til grunn i poststrukturalismen, der sentrale bidragsyttere er Lacan, Foucault og Derrida (Skrede, 2017, s. 74). I tråd med det sosialkonstruksjonistiske tankegodset mente poststrukturalistene at mening aldri kan fastlåses helt, og derav følger at språket heller aldri kan stabiliseres helt. Det skjer bare midlertidige stabiliseringer av språk og betydning (Skrede, 2017, s. 75). Det strukturalistiske poenget om at tegnene i språket får sin mening ved å være forskjellige fra hverandre videreføres imidlertid i poststrukturalismen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19), og dette er også sentralt i Laclau og Mouffes diskursteori. Akkurat *hvilken* mening som tillegges språktegnene varierer fra situasjon til situasjon, og språket ses som foranderlig. Strukturene i språket er grunnlaget for menneskers bruk av det, på samme tid som menneskers bruk av språket virker inn på språkets struktur. Det er altså *språket* som konstituerer *virkeligheten*, i stedet for å speile hvordan virkeligheten 'egentlig' er. Språkets strukturer og mønstre er det som gir verden mening for oss. Hvilken mening som gjelder er ulikt i forskjellige diskurser, og gjennom diskursive praksiser endres og forandres mening hele tiden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21).

Det at menneskers adgang til virkeligheten alltid går gjennom språket er helt sentralt i Laclau og Mouffes diskursteori. Det betyr ikke at virkeligheten ikke eksisterer utenfor tanken, men den får betydning for oss bare gjennom diskurs. Det er de diskursive strukturene som bestemmer hvordan vi oppfatter et hvilket som helst objekt:

The fact that every object is constituted as an object of discourse has *nothing to do* with whether there is a world external to thought [...]. An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now, independently of my will. But whether their specificity as objects is constructed in terms of 'natural phenomena' or 'expressions of the wrath of God, depends upon the structuring of a discursive field. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 108, kursivering i original)

I diskursteorien er det *hvordan* strukturen konstitueres og forandres som er i fokus. Utgangspunktet er at vår adgang til virkeligheten formidles gjennom diskurser. Selv om virkeligheten finnes, er det gjennom diskurs at vi forstår og erfarer den. Vi kommer rett og slett ikke utenom diskursene. Med diskursteori som vitenskapsteoretisk startstrek har dette konsekvenser for hva man i det hele tatt kan forske på: Det blir *diskursen selv* som må være gjenstand for forskning og analyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). For mitt masterarbeid får dette konsekvenser for utforming av forskningsspørsmålene. Man kan verken si at det er sangundervisning i ulike sjangre eller sangpedagoger som er forskningsobjektet. Det er *diskursene* knyttet til sangundervisning i ulike sjangre som skal undersøkes.

### 3.1.3 Samfunnet og det sosiale – arven fra Marxismen og Gramsci

Det sosiale aspektet er en viktig del av Laclau og Mouffes diskursteori, og måten det sosiale teoretiseres på bygger på en kritisk lesning av marxistisk teori (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 41). Dette avsnittet (3.1.3.) er basert på Jørgensen og Phillips' forenklede framstilling på s. 41ff.). Gjennom diskursteorien skriver Laclau og Mouffe fram en løsning på et sentralt problem i den historiske materialismen. Her presenterer jeg svært kort noen aspekter ved dette historiesynet, for å bedre forklare Laclau og Mouffes bruk av marxistisk teori.

Den historiske materialismen, lansert av Karl Marx, beskriver at samfunnet er delt i *basis* og *overbygning*. Materielle forhold, økonomi og eiendomsrett til produksjonsmidler inngår i *basis*, og betydningsproduksjon gjennom stat, kirke, rettsvesen, massemedier og skoler inngår i *overbygningen*. En grunntanke er at det folk sier, tenker og tror forklares ut fra økonomien. Basis determinerer således overbygningen, og dersom samfunnet forandrer seg er det på grunn av endringer i økonomien. Det kapitalistiske samfunnet er delt i to klasser, der arbeiderklassen utnyttes av kapitalistene. Grunnen til at arbeiderklassen holdes i sin utnyttede posisjon er at bevisstheten deres er formet av ideologien i overbygningen, slik at arbeiderne ikke klarer å forstå hva som er deres virkelige beste. For at revolusjon skal skje og få en ende på kapitalismen må arbeiderne innse hva deres sanne interesser er. Det er prosessen *før* denne innsikten som er hovedproblemet i den historiske materialismen: «Hvordan skal arbejderklassen komme til at indse sin position i samfundet og sine sande interesser, hvis dens bevidsthed er determineret af kapitalistisk ideologi?» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 42).

Flere marxistiske tenkere har pekt på at det må et politisk element inn i modellen for å forklare drivkraften, og én av dem som preger Laclau og Mouffes teori i stor grad er Antonio

Gramsci. Gramsci innfører begrepet *hegemoni*, som kan forklares med organisering av samtykke. Hegemoniet er med på å forme folkets bevissthet og gir dermed en løsning på hvorfor vi handler som vi gjør. Vi følger rett og slett «den herskende konsensus i samfunnet» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 43). I overbygningen foregår det altså betydningsskapende prosesser som påvirker det folk tenker og tror. Gramsci viderefører den historiske materialismens måte å tenke klassesdeling på, og klassene framstilles som objektive grupper som mennesker tilhører. Laclau og Mouffe endrer på dette og avskaffer det objektive synet på klassesammenheng. Gruppene som finnes i samfunnet er, etter deres oppfatning, resultater av politiske diskursive prosesser som ikke har noe med basis og overbygning å gjøre. Hele det sosiale feltet må sees under ett, og er skapt av de samme diskursive prosessene.

### 3.2 Laclau og Mouffes diskursteori

Diskursteorien som ligger til grunn i denne oppgaven er utviklet av argentinske Ernesto Laclau og belgiske Chantal Mouffe. Teorien ble først lansert i boka *Hegemony and Socialist Strategy* som kom ut i 1985, og deretter i flere senere utgivelser (Torfing, 2011, s. 369ff). Diskursteorien er omfattende, og med Jørgensen og Phillips vil jeg si at det innebærer en del «begrepsgymnastikk» å begi seg ut i diskursteoretisk terreng (1999, s. 35). Å gjøre en diskursanalyse med Laclau og Mouffes teori som utgangspunkt innebærer å ta noen valg rundt hvilke teoretiske aspekter som er mest relevante. Laclau og Mouffe gir ikke selv noen tydelige føringer for hvordan teorien kan brukes i forskning, og forskeren er dermed overlatt til å bruke sin ‘forskerfantasi’ for å utarbeide passende metodiske grep. Jeg har latt meg inspirere av Jørgensen og Phillips’ forslag til mulige begreper som egner seg som redskaper i en diskursanalyse (1999, s. 63) og valgt ut de delene av diskursteorien som jeg mener egner seg til å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre. Forslagene som nevnes er:

- nodalpunkter, mester-betegnere og myter, som samlet kan kaldes for knudetegn i den diskursive organisering;
- begrepet for indholdsutfylling av knudetegn: ækvivalensbånd;
- begreper vedrørende identitet: gruppedannelse, identitet og representasjon; og
- begreper for konfliktanalyse: flydende betegnere, antagonisme og hegemoni. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 63)

Av begrepene over er det nodalpunkter, flytende betegnere, antagonisme og hegemoni som jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven, altså både begreper knyttet til den diskursive

organiseringen, og begreper for konfliktanalyse. Grunnen til at jeg vil se på akkurat disse begrepene er blant annet at den tidligere forskningen som er gjennomgått i kapittel 2 peker mot noen mulige konflikter og noen interessante hegemoniforskyvninger i feltet. I resten av dette delkapitlet greier jeg ut om de nevnte begrepene i tillegg til noen andre relevante aspekter ved Laclau og Mouffes diskursteori. I metodekapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg konkret har gått fram i analysen. Målet er at det til sammen i dette og neste kapittel blir klart hvordan diskursteorien fungerer som teoretisk rammeverk i undersøkelsen som er gjort.

### 3.2.1 Diskurser og deres oppbygning – diskurs, moment, artikulasjon og nodalpunkt

Grovt skissert bygger Laclau og Mouffe opp sin teori ved å kombinere elementer fra strukturalismen/poststrukturalismen og marxismen. De henter fokuset på *betydning* fra strukturalismen og poststrukturalismen, og fokuset på *det sosiale* fra marxismen, slik at «hele det sociale felt forstås som et væv af betydningsdannelsesprosesser» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35). Laclau og Mouffe forstår en diskurs som fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). I tråd med sosialkonstruksjonismen sees betydning som kontingent, som noe som kunne vært annerledes. I diskursteorien er det sentralt at betydning aldri kan være helt fastlagt. Det interessante for diskursanalytikeren blir derfor hvordan betydning forsøkes fastlagt, motstrides og fastlegges igjen, og ikke minst hvordan betydning fastlegges på ulike måter på samme tid.

I motsetning til en del andre diskursanalytiske retninger inkluderer Laclau og Mouffe mer enn bare *språk* i diskurs. All sosial praksis ses som del av en diskurs, også det materielle. Både lingvistiske og ikke-lingvistiske elementer inngår i diskurser, sier Laclau og Mouffe (2001, s. 108). Man kan derfor si at notene på notestativet, undervisningsrommets utforming og klesplaggene som brukes er en del av en sangundervisningsdiskurs. Sagt med diskursteoretiske termer: *momentene* i en diskurs kan være både språklige og materielle tegn.

*Momenter* er tegn som er (midlertidig) fastlagt av diskursen (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105)<sup>6</sup>. I tråd med poststrukturalismens ‘fiskegarn’-metafor får momentene sin betydning ved at de er forskjellige fra hverandre. Vi mennesker prøver å skape mening ved å etablere at ‘lærer’ er forskjellig fra ‘elev’, ‘hund’ fra ‘katt’ og så videre. Enhver praksis som etablerer en slik forskjell mellom ulike tegn, kaller Laclau og Mouffe for en *artikulasjon* (2001, s. 105).

---

<sup>6</sup> Originalbegrepene er på engelsk. De norske begrepene jeg bruker her er basert på danske begreper etter Jørgensen & Phillips, 1999.

Diskursen er den strukturen som (midlertidig) oppstår gjennom artikulasjoner, ved at vi anser noe som forskjellig fra noe annet og tillegger et tegn betydning som setter det i relasjon til andre tegn på en bestemt måte. I den midlertidige fastlåsningsen av betydning får noen tegn en spesielt privilegert status. Betydning blir særlig utkrystallisert rundt disse tegnene, som Laclau og Mouffe kaller for *nodalpunkter* («nodal points»):

Any discourse is constituted as an attempt to [...] construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112, kursivering i original)

*Nodalpunkter* er altså privilegerte tegn, som momentene ordnes rundt og får sin betydning i forhold til. Nodalpunktene er ‘tomme’ tegn, som nesten ikke sier noe i seg selv. Det er først når de settes i forbindelse med andre tegn som fyller dem med innhold at de tillegges mening. For eksempel sier ikke ordet ‘sangundervisning’ mye alene, men når vi knytter det sammen med tegnene ‘lærer’, ‘elev’, ‘musikk’, ‘mikrofon’ og ‘akkompagnement’, settes det i en sammenheng som gir det mening. De sistnevnte tegnene kan identifiseres som (midlertidig) fastlagte momenter i en diskurs om sangundervisning. Diskursen forankres ut i fra dette spesielle tegnet, og «nodal point» kan også forklares med *forankringspunkt* på norsk (Andersen, referert i Neumann, 2001, s. 65). Forankringen skjer bare midlertidig, fordi alle typer strukturering i bunn og grunn kunne sett annerledes ut – de er kontingente. Diskurser er altså foranderlige og i stadig endring, og ofte prøver flere diskurser å tillegge ett bestemt tegn ulik mening på samme tid.

### 3.2.2 Utenfor og mellom diskursene

Diskurser er i stadig endring, og i konstant forhandling med andre diskurser. Momentene i en diskurs er de tegnene som har blitt satt i relasjon til hverandre, men tegn som ennå ikke har blitt tilskrevet noen betydning i en diskurs kaller Laclau og Mouffe for *elementer* (2001, s. 105). Elementer er tegn som kan forstås på mange ulike måter. De er flertydige, og «[e]n diskurs forsøker at gjøre elementerne til momenter ved at redusere deres flertydighet til entydighet» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). En diskurs tillegger momentene en bestemt mening ved å forsøke å utelukke andre mulige meningstilskrivninger og relasjoner mellom tegn. Fastleggingen av elementer til momenter kan imidlertid aldri fullføres helt (Laclau & Mouffe, 2001, s. 113). Hvert element som forsøkes omgjort til et moment i en diskurs vil ofte bli artikulert annerledes av en annen diskurs – elementet har en rekke mulige betydninger i det som Laclau og Mouffe kaller *det diskursive felt* (2001, s. 111).

*Det diskursive felt* er alle betydningstilskrivninger som tegn har utenfor den gjeldende diskursen. Det ligger et reservoar av andre mulige betydninger 'der ute', i det som er utenfor diskursen. En diskurs etableres ved nettopp å utelukke alle andre mulige betydninger et tegn kan ha. Det er yttergrensene av diskursen, hva som *ikke* hører hjemme i den, som konstituerer den. Jørgensen og Phillips (1999, s. 37) eksemplifiserer dette med en tradisjonell medisinsk diskurs, som er konstituert ved å utelukke forklaringer fra diskurser om behandlingsmetoder fra alternativ medisin. Forfatterne peker også på at begrepet «det diskursive felt» er mangelfullt. Laclau og Mouffe gir nemlig ingen tydelig forklaring på hvorvidt det diskursive feltet er *alle* mulige betydninger som ligger utenfor diskursen, eller om det dreier seg om diskurser som forsøker å etablere sine betydninger på *det samme domenet*. Jørgensen og Phillips (1999, s. 69) foreslår å hente et begrep fra kritisk diskursanalyse for å beskrive disse nærliggende diskursene som opererer innenfor samme domene. Begrepet *diskursorden* kan brukes om det som er mellom diskursen og det diskursive felt, for å tydeliggjøre det sosiale rommet der ulike diskurser dekker delvis det samme terrenget. Diskursorden blir da en betegnelse på området der to eller flere ulike diskurser kjemper om å fylle tegnene med innhold og etablere seg. Dette området blir altså et sted for mulig eller faktisk diskursiv konflikt.

### 3.2.3 Konflikter og diskursiv kamp

Noen av de flertydige tegnene *elementer* er spesielt utsatt for forskjellige betydningstilskrivninger av ulike diskurser. For eksempel vil det være sentralt for både en tradisjonell medisinsk diskurs og en alternativ behandling-diskurs å tillegge betydning til tegnet 'kropp'. Disse tegnene som forskjellige diskurser kjemper om å fylle med innhold på akkurat sin måte kalles i diskursteorien for *flytende betegnere* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Nodalpunkter er også flytende betegnere. Begrepene nodalpunkt og flytende betegner viser imidlertid til ulike fenomener: «[H]vor begrepet nodalpunkt henviser til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs, henviser begrepet flydende betegner til den kamp, der foregår om viktige tegn mellom forskjellige diskurser» (s. 39). For eksempel fylles tegnet 'sangundervisning i ulike sjangre' med ulik betydning av ulike diskurser. I en diskurs om bred undervisningskompetanse er 'sangundervisning i ulike sjangre' et nodalpunkt fordi betydning utkrystalliseres rundt det. I tillegg er 'sangundervisning i ulike sjangre' en flytende betegner fordi flere diskurser i samme domene forsøker å tillegge det en spesifikk betydning. Begrepet

«flytende betegner» viser altså til kampen som foregår mellom ulike diskurser, til kampen om definisjonsmakt.

Når betydning forhandles om, inngår det som *politikk*, etter diskursteoriens brede definisjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 47). Laclau og Mouffe bruker politikkbegrepet bredere enn slik vi vanligvis bruker ordet i dagligtalen, når vi for eksempel snakker om partipolitikk. *Politikk* viser i diskursteorien til at vi mennesker hele tiden skaper det sosiale på bestemte måter som *utelukker* andre måter, gjennom diskursive artikuleringer: «Politikk er kampen om å få til en slik diskursiv stabilisering, der likt og ulikt forankres i en tilsynelatende stabil orden» (Neumann, 2001, s. 65).

I noen sammenhenger er det tydelig at politiske prosesser innebærer kamper om betydningsdannelsen i et samfunn, der ulike diskurser eller aktører kjemper om hva som er rett. I andre sammenhenger er det tilsynelatende ikke noe spørsmål om hvordan samfunnet skal være. Da oppleves sosiale praksiser som både naturlige og selvfølgelige. Jørgensen og Phillips bruker diskursen om *barn* som eksempel (1999, s. 48): Vi er så vant til at de behandles som en gruppe med egne trekk at diskursen om barn oppleves selvfølgelig, men for noen hundre år siden ble barn i større grad sett på som 'små voksne' og ikke en egen gruppe. I slike tilfeller beskriver diskursteorien at det har oppstått *objektivitet*. Diskurser kan bli så fast etablerte at man ikke tenker på at forholdene kunne vært annerledes. Man glemmer altså diskursenes kontingens, fordi de har blitt objektive. Politiske prosesser og kamper har resultert i at noe oppleves som objektivt riktig (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 47). Laclau og Mouffe tar utgangspunkt i at vi mennesker *skaper* objektivitet, og det er den skapelsesprosessen som diskursanalysen tar for seg. Alle samfunnsmessige forhold er et resultat av diskursive prosesser.

Kampen om betydningsdannelse står sentralt i Laclau og Mouffes diskursteori. *Antagonisme* er teoriens begrep for konflikt. Diskurser kan stå i et antagonistisk forhold til hverandre og blokkere hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). En antagonisme oppstår når forskjellige identiteter gjensidig forhindrer hverandre. Én oppfatning kan umuliggjøre en annen. En tenkt sanglærer på musikklinja kan både ha en identitet som jazzsanger og en identitet som sanglærer, fra henholdsvis en jazzsangdiskurs og en sanglærer på musikklinja-diskurs. Så lenge disse diskursene ikke har noen motstridende momenter i seg, kan læreren arbeide uten konflikt. Men dersom den sistnevnte diskursen for eksempel innebærer at læreren må vurdere elevene sine innen ferdigheter som jazzsangdiskursen ser som irrelevante

eller hemmende for elevenes utvikling, står de to identitetene i et antagonistisk og tvetydig forhold til hverandre. En antagonisme løses opp gjennom en *hegemonisk intervensjon*, som gjenoppretter entydigheten gjennom å undertrykke alle andre muligheter enn én. Den hegemoniske intervensjonen etablerer et *hegemoni*. Laclau og Mouffe viderefører hegemonibegrepet fra Gramsci (se avsnitt 3.1.3), og i diskursteorien innebærer *hegemoni* at én bestemt oppfatning av verden blir 'den naturlige'. Andre oppfatninger undertrykkes og én oppfatning blir stående som hegemonisk. Et hegemoni etableres på tvers av diskurser som kolliderer i et antagonistisk forhold. En fortsettelse av det tenkte eksemplet over: Kanskje vil avdelingslederen på musikklinja undersøke vurderingspraksisen blant sanglærerne, og sanksjonere dem som ikke følger retningslinjene for hvilke ferdigheter som skal vurderes. Da vil sanglæreren måtte følge retningslinjene, og undertrykke sin identitet som jazzsanger til fordel for identiteten som sanglærer på musikklinja.

Diskursteorien tar utgangspunkt i at der det er konflikt – antagonismer – vil ulike diskurser alltid kjempe om å oppnå hegemoni, i en *diskursiv kamp*. Diskurser søker mot å slå fast tegnenes plassering, men en diskurs er som nevnt aldri helt stabil. Det vil alltid være noe som endrer og påvirker diskursen, og denne ustabiliteten er grunnleggende i diskursteorien. Dette fører til at et særlig interessant fokus for diskursanalytikeren er nettopp *konflikter*.



## Kapittel 4: Metodiske overveielser

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for valg av tema, utforming av forskningsspørsmål, relevant tidligere forskning og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for masteroppgaven. I dette kapitlet beskriver jeg de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort, og et nøkkelord her er *hvordan*. Jeg forklarer hvordan jeg gikk fram i valg av metodisk tilnærming, i planlegging, i gjennomføring av datagenerering og i analyse av dataene. Jeg drøfter også etiske problemstillinger knyttet til forskningsprosjektet, og reflekterer til sist rundt undersøkelsens validitet og reliabilitet. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for undersøkelsen er tett knyttet sammen med valget av Laclau og Mouffes diskursteori (2001) som teorilinse, som er beskrevet i kapittel 3. Hvordan aspektene fra diskursteorien har preget de metodiske valgene jeg har tatt og min rolle som forsker belyses i dette kapitlet.

### 4.1 Forskningsdesign

Undersøkelsen som er gjort har en *kvalitativ* tilnærming. I kvalitative metoder er det åpen og mangetydig empiri som undersøkes (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 17). Med et sosialkonstruksjonistisk grunnlag er intervjuundersøkelse en relevant metode for datagenerering, «særlig med blick for hvordan ulike sosiale fenomener utvikler *institusjonelle trekk*», altså at de «oppfattes som stabile eller objektive» (Tjora, 2017, s. 28). Denne oppgavens formål er å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre, og jeg valgte derfor å gjøre en intervjustudie med semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. Som beskrevet i kapittel 3 går jeg ut fra en forståelse av en diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Intervjuer sto i lys av dette fram som en egnet måte å hente inn data på fordi «[d]et kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20).

I begynnelsen av prosessen med masterarbeidet vurderte jeg å gjennomføre observasjon og/eller videoanalyse av sangundervisning i tillegg til intervjuer, for å undersøke hvordan sangpedagoger faktisk underviste i ulike sjangre. Dette valgte jeg bort av hensyn til omfanget av datamaterialet, og jeg dreide heller forskningslinsen slik at jeg kunne konsentrere meg om

intervjudata. Seks sangpedagoger som underviser ved forskjellige musikklinjer ble intervjuet, og intervjuene ble deretter transkribert og analysert.

#### 4.1.1 Intervjuguide og prøveintervju

##### *Utforming av intervjuguiden i tråd med diskursteorien*

Fordi jeg ønsket å «hente beskrivelser av intervjupersonens livsverden<sup>7</sup>» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46) og å tilrettelegge for en «relativt fri samtale som kretse[t] rundt noen spesifikke temaer som [jeg hadde] bestemt på forhånd» (Tjora, 2017, s. 113) valgte jeg å gjøre semistrukturerte livsverdenintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017). Som rettesnor i de semistrukturerte intervjuene brukte jeg en intervjuguide (se vedlegg 1). Den inneholdt de temaene jeg ville innom i løpet av intervjuet, og under hvert tema hadde jeg formulert noen forslag til spørsmål som jeg kunne stille (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Det at Laclau og Mouffes diskursteori var valgt som teoretisk rammeverk preget utformingen av intervjuguiden på to måter: For det første formet jeg noen av spørsmålene slik at det kunne bli mulig å avdekke hva som *ikke* inngikk i informantenes diskurser om sang og sangundervisning. Jeg ville altså forsøke å definere det diskursive felt – eller det konstituerende ytre – og dermed kunne identifisere hvor grensene for diskursen gikk. Ved å se på hva som ikke finnes, kan man definere hva som finnes, poengterer Jørgensen og Phillips (1999, s. 50). Et eksempel er spørsmålsstillingen ‘Hvor går grensene dine for hvilke vokale uttrykk du vil definere som sang?’, der jeg etterspør hva som ligger ‘utenfor’ informantenes definisjon på sang. For det andre valgte jeg intervjutemaer med bakgrunn i en oppfatning av hva som kunne være relevante diskurser i feltet. Oppfatningen baserte jeg på tidligere forskning og min egen forforståelse av feltet, altså diskursene som jeg selv og andre inngikk i.

Jeg er stort sett fornøyd med hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Progresjonen fra start til slutt opplevdes som hensiktsmessig, og det var likevel lett å manøvrere fram og tilbake dersom intervjuets gang gjorde det nødvendig. I forkant hadde jeg sett for meg at de mest interessante og meningstette uttalelsene ville komme mot slutten av intervjuet, og sånn ble det også. I etterkant av intervjuene så jeg at det hadde vært nyttig å be informantene om en kort redegjørelse for biografiske opplysninger, der de samlet oppga alder, yrkestittel og

---

<sup>7</sup> «Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46).

utdanningsbakgrunn. Slik intervjuene faktisk utspilte seg fikk jeg bare innhentet deler av denne informasjonen fra noen av dem.

### *Pilotintervju*

I april 2019 gjorde jeg et pilotintervju med en medstudent. Det opplevdes som en stor fordel for meg som intervjuer og dermed for kvaliteten på de endelige intervjuene. Ikke bare fikk jeg testet ut hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, jeg lærte også mye av å øve på selve intervjusituasjonen. Datagenereringen i et kvalitativt forskningsintervju er «avhengig av intervjuerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 84), og siden jeg aldri har gjennomført et slikt intervju før opplevde jeg treningen jeg fikk gjennom pilotintervjuet som svært nyttig. En interessant erfaring jeg gjorde meg var at jeg opplevde det som utfordrende å både følge med på det intervjuobjektet sa og samtidig være klar for å lede samtalen trygt videre på neste spørsmål eller tema. Jeg ble også oppmerksom på min egen tendens til å komme med hyppige svar og småord («mm», «ja» etc.), og ikke minst en trang til å ‘hjelp’ prøveinformanten til å svare på spørsmålet ved å fullføre setningene hun/han nølte ved. Jeg fikk dermed trent meg i å rett og slett være stille underveis og la informanten få snakke ferdig uten forstyrrelser, i større grad enn jeg gjør i en vanlig samtale.

#### 4.1.2 Rekruttering og utvalg

Jeg startet rekrutteringsprosessen med å kontakte avdelingsledere for utdanningsprogram musikk ved en rekke videregående skoler i Norge, for å høre om hvilke sangpedagoger som jobbet på deres skole. Først forsøkte jeg å ringe, og om jeg ikke fikk kontakt sendte jeg dem en e-post der jeg beskrev hva jeg lurte på. Jeg fortalte kort om oppgavens formål, og at jeg var på utkikk etter mulige informanter. Jeg spurte deretter om det var noen aktuelle sanglærere på den enkelte musikklinja. Hos de fleste fikk jeg navn på aktuelle sanglærere, og i noen tilfeller også kontaktinformasjonen deres direkte fra avdelingslederen. Andre ledere ville snakke med sine ansatte og selv høre om de var interesserte i å bli med i studien, før jeg mottok noe informasjon om dem. Det skjedde altså en slags første utvelgelse allerede her, siden det varierte om jeg fikk oppgitt navn på *alle* de ansatte sangpedagogene, de sangpedagogene som avdelingslederne der og da mente kunne være aktuelle til et forskningsprosjekt om sangundervisning i ulike sjangre, eller om jeg ikke fikk noen navn opplyst før avdelingslederne selv hadde snakket med sangpedagogene.

### *Utvalgskriterier*

Jeg ønsket å rekruttere informanter som jobbet på forskjellige videregående skoler. Dette er blant annet gjort med bakgrunn i et inntrykk av at sangpedagoger som jobber på samme sted i noen grad kan ha felles diskurser om sangundervisning, slik at man kan snakke om sangkollegiale diskurser på samme musikklinje. I tillegg ville jeg gjerne at informantene skulle ha en viss spredning i alder slik at de kunne bidra med ulike perspektiver basert på hvilken tid de vokste opp, utdannet seg i og så videre.

En annen variabel jeg la til grunn var kjønn. Jeg ville ha variasjon i kjønn i utvalget, og tok utgangspunkt i en binær kjønnsforståelse<sup>8</sup>. En fordel med å rekruttere halvparten kvinner og halvparten menn er at begge disse kjønnene blir likt representert. Med et kritisk blikk vil jeg også poengtere at en ulempe er at utvalget potensielt ikke gjenspeiler den faktiske fordelingen av kvinner og menn blant sangpedagoger i videregående skole. I mangel av statistikk på hvordan denne fordelingen er, baserer jeg meg på et inntrykk av at det er flere kvinnelige enn mannlige sangpedagoger generelt. Dersom det stemmer, kan det også hende det er slik i videregående skole.

Helt fra starten av arbeidet med masteroppgaven var det et mål å sette sammen et utvalg med ulik sjangermessig bakgrunn. Tanken min var opprinnelig å se etter fellestrekk og forskjeller mellom informantene basert på hvilken sjangertilhørighet de hadde. Jeg dreide etter hvert oppgavens vinkling bort fra et eksplisitt komparativt perspektiv, og til et perspektiv der alle de forskjellige diskursene i spill kunne være interessante. Slik ble det også større sjanse for å identifisere de diskursene som ikke knyttes til identiteten i en spesifikk sjangerbakgrunn, men som eksisterer i feltet på tvers av disse. Jeg vurderte det slik at seks informanter ville gi en passende og tilstrekkelig mengde med data. På dette tidspunktet så jeg for meg å rekruttere to informanter med klassisk bakgrunn, to med jazzbakgrunn og to med bakgrunn i popmusikk. Fra noen av avdelingslederne jeg hadde kontaktet hadde jeg fått vite noe om hvilke sjangre sangpedagogene underviste i. Ved å supplere med søk på nettet dannet jeg meg et visst inntrykk av sjangertilhørigheten til de potensielle informantene. Jeg fikk ikke inntrykk av at noen av dem som jeg hadde 'på blokk' hadde en tydelig pop-bakgrunn. Denne parameteren ble derfor noe endret, til at jeg ønsket å ha inn noen med kompetanse i rytmisk sang mer generelt. Igjen vil jeg rette et granskende blikk på mitt metodevalg: Da jeg valgte hvilke

---

<sup>8</sup> En deling i to kjønn: kvinne og mann.

sjangre jeg ønsket representert valgte jeg også *bort* noe. Jeg valgte for eksempel ikke å inkludere informanter med spesialkompetanse innen folkemusikk. Det kunne også vært en interessant sjangerbakgrunn å ha med.

Til sist var det følgende utvalgsriterier som ble brukt, her oppstilt i prioritert rekkefølge fra mest til mindre viktig:

- Ansatt på ulike videregående skoler
- Variasjon i sjangertilhørighet
- Jevn fordeling av kvinner og menn
- Variasjon i alder

Jeg sorterte de mulige informantene etter arbeidssted, alder, kjønn og oppfattet sjangertilhørighet. Via e-post kontaktet jeg de seks sangpedagogene som jeg anså som de seks mest interessante kandidatene først. Alle takket raskt ja til å delta i undersøkelsen, og gav uttrykk for at de opplevde oppgavens tema som interessant og viktig å løfte fram.

#### *Endelig utvalg*

Det endelige utvalget hadde til sammen en variert sjangerbakgrunn. Spredningen i alder ble noe annerledes enn jeg hadde sett for meg, ettersom de tre mannlige informantene er nokså nær hverandre i alder. En positiv, om enn ikke planlagt, følge av å velge ut akkurat disse informantene var at de hadde god spredning i hvor mange år de hadde undervist i sang i videregående skole.

<b>Fiktivt navn</b>	<b>Alder</b>	<b>Sjangerbakgrunn</b>	<b>Antall år på musikklinja</b>
Anne	I 40-årene	Klassisk	1 år full stilling, mindre stillinger/periodevis i 15-16 år
Berit	I 60-årene	Pop, klassisk, jazz	25
Camilla	I 30-årene	Jazz, rytmisk	10
Daniel	I 30-årene	Klassisk, gospel	7
Espen	I 30-årene	Jazz, fri improvisasjon	1, i kortere perioder tidligere
Fredrik	I 20-årene	Rytmisk, soul, musikal	8

Tabell 4.1 Endelig utvalg av informanter.

### 4.1.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i mai og juni 2019, altså relativt tidlig i prosjektet. Ifølge Tjora (2017, s. 15) er det en fordel at datagenereringen skjer tidlig i kvalitativ forskning, fordi forskeren kan komme til å måtte justere den teoretiske og faglige linsen etter at dataene er samlet inn. Jeg kommuniserte til informantene at et rom der dørene kunne lukkes ville egne seg best til intervjuet, og sa at vi også kunne møtes på et spisested dersom de ønsket det. Jeg lot det være opp til dem å velge hvor de helst ville gjennomføre intervjuet, ettersom jeg ønsket at de skulle være så komfortable som mulig. Tre av intervjuene ble dermed gjennomført i lukkede undervisningsrom på den videregående skolen de jobbet på, to av intervjuene ble gjort på et spisested, og ett av dem var på et personalrom der det var andre lærere omtrent fem meter unna.

Jeg gjorde opptak av intervjuene på en Zoom H4n-opptaker. I tillegg gjorde jeg et reserveopptak med innspillingsfunksjonen på smarttelefonen min, med nett- og blåtannfunksjoner slått av. Jeg flyttet lydopptakene fra telefonen over på en ekstern harddisk før jeg igjen slo på disse funksjonene. Opptakene fra Zoom-opptakeren ble flyttet til den eksterne harddisken ved et senere tidspunkt, og låst inne. Opptakene ble av tilstrekkelig god kvalitet i alle tilfellene, men det var merkbart mer behagelig å lytte til dem som var gjort på et stille undervisningsrom framfor på spisesteder eller personalrom.

## 4.2 Analyse

### 4.2.1 Transkribering

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert til tekst for videre bearbeiding. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte *form* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). I transkriberingen skjer det mange fortolkninger fordi talespråket skal omsettes til skriftspråk, og dette er to forskjellige former. I transkripsjonsprosessen fikk jeg raskt erfare at jeg måtte gjøre mange valg for hvordan denne omformingen skulle skje, og jeg sier meg helt enig med Kvale og Brinkmann (2017) som poengterer at transkriberingen faktisk utgjør første del av analysen. Det var langt fra selvsagt hvor jeg skulle plassere tegn, og hvor én setning begynte og en annen startet. Jeg valgte ofte å lytte til uklare partier mange ganger, for å oppfatte informantens ord og vendinger best mulig. Da jeg transkriberte, opplevde jeg også at jeg fikk et interessant innblikk i hvordan jeg fungerte som intervjuer.

### *Valg under transkripsjonsprosessen*

Kvale og Brinkmann (2017, s. 207f) understreker at den som transkriberer må fatte standardiserte beslutninger for hvordan talespråket skal 'oversettes' til skriftspråk. I min sammenheng var det ikke nødvendig å gjøre en fullstendig ordrett gjengivelse av talespråket, men jeg omformet i noen grad til en mer sammenhengende skriftlig stil. Jeg valgte å inkludere pauser og å spesifisere omtrent hvor lange de var, og jeg inkluderte også en del av småordene som "eh" og "mm", som både informantene og jeg kom med. Etter stadig tilbakevendende skjønnsvurderinger fjernet jeg også en del av disse småordene. Der informantene repeterte samme ord flere ganger i det jeg tolket som muntlig sjargong og ikke meningsbasert repetisjon, ble repetisjonene fjernet.

### *Bruk av intervjuutdrag i masteroppgaven*

I den senere analysen og framskrivningen av resultatet bearbeidet jeg enda en gang transkripsjonene for å gjøre sitatene mer skriftliggjorte og leservennlige. Jeg passet imidlertid på å unngå å endre meningsinnholdet eller den språklige karakteren til hver informant. Etter beste evne har jeg forsøkt å balansere det å være troverdig mot materialet med flyten som egner seg best i skriftlig form. Jeg har for eksempel fjernet underveisstøttende ord fra min side, som «mm» og «ja». Jeg har skrevet dialekter om til normert bokmål både av praktiske hensyn og anonymitetshensyn. Eksempelet under viser hvordan et avsnitt fra intervjuet med Espen, som jevnt over formulerte seg svært gjennomarbeidet og godt, er redigert for å bidra til god skriftlig flyt for leseren.

<b>Opprinnelig transkripsjon</b>	<b>Bearbeiding for bruk i masteroppgaven (et eksempel)</b>
Espen: Nei, det er jo, farges jo veldig av sånne.. Idol og The Voice, og.. popstjerner. Elisabet: Mm. Espen: At man ønsker å fremstå, på en måte, i en sånn pakke, da. Av.. av noe som... som kanskje ikke er så veldig musikalsk fundamentert, alltid. Elisabet: Ja? Espen: Det handler mer om «showmanship» eller hva jeg skal kalle det. Elisabet: Mm. Espen: (..) Eh, det er jo på en måte greit at man.. Hvis man behersker det, så er det flott det, men det... Man må jo beherske det [ler kort] musikalske og.. eh, samspill og teknikk og disse tingene som vi snakket om, i tillegg. Elisabet: Mm. Espen: Da, da kan det bli bra. Elisabet: Mm. Espen: Men ellers så er det jo veldig overfladisk, tenker jeg, da.	Espen: Nei, det er jo, [det] farges jo veldig av Idol og The Voice, og popstjerner. At man ønsker å fremstå i en sånn pakke, da. Av noe som kanskje ikke er så veldig musikalsk fundamentert, alltid. Det handler mer om 'showmanship' eller hva jeg skal kalle det. Det er jo på en måte greit... Hvis man behersker det, så er det flott det, men [...] man må jo beherske det musikalske og, samspill og teknikk og disse tingene som vi snakket om, i tillegg. Da kan det bli bra. Men ellers så er det jo veldig overfladisk, tenker jeg da. Men så lenge man blir interessert og kanskje oppdager musikken

<p>Elisabet: Mm.  Espen: Men så lenge man blir interessert og kanskje oppdager musikken gjennom den type ting, så er det jo klart at da er det bare..  Kan jo være en positiv, fin innfallsvinkel eller inngangsport eller sånn, inn i musikken.</p>	<p>gjennom den type ting, så er det jo klart at da [...] kan [det] jo være en positiv, fin innfallsvinkel eller inngangsport eller sånn, inn i musikken.</p>
--	--

Tabell 4.2 Eksempel på hvordan transkribert tekst ble bearbeidet til bruk i oppgaven.

#### 4.2.2 Koding og kategorisering

Analysen fortsatte så med koding av datamaterialet. Koding vil si at «man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). Det var de innsamlede dataene som var utgangspunktet for nøkkelordene jeg lagde. En slik generering av koder som utvikles gjennom tolkning av dataene kaller Kvale og Brinkmann for *datastyrt koding* (2017, s. 227). I et Word-dokument med det transkriberte intervjuet delte jeg opp teksten og hver tekstbit ble tildelt en kode i en tabell. Jeg samlet kodene i en kodeoversikt etter hvert som jeg brukte dem, og jo lenger ut i prosessen jeg kom, jo sjeldnere behøvde jeg å legge til flere nøkkelord. Siden «[i]nduktion utgår från empiri» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 14) hadde jeg en induktiv tilnærming til denne delen av analysen. Hele datamaterialet ble kodet, og arbeidet mitt ble på den måten empirinært.

Jeg opplevde kodingen som nokså utfordrende. Én utfordring dreide seg om at informantene hadde forskjellige språklige stiler. Vurderingene som lå til grunn for å velge ut riktig nøkkelord å kode innunder ble derfor ulike fra intervju til intervju. En annen utfordring var knyttet til at noen av informantene byttet tema hyppig i løpet av intervjuet. Før en setning var fullført kunne tre nye tankespor være påbegynt, slik manges muntlige sjargong jo er. Noen avsnitt handlet også om flere temaer på én og samme tid. I kodingsøyemed gjorde dette det vanskelig å vurdere om teksten burde deles opp, eller om hele tekstsegmentet skulle kodes med flere koder samtidig. Som regel landet jeg på det sistnevnte, og i den videre analysen opplevde jeg denne ‘flerkodingen’ som en stor fordel.

Kodene ble gruppert inn i kategorier basert på det tematiske innholdet. De elleve kategoriene var: *bakgrunn, oppfattelse av egne styrker og svakheter, elevmedvirkning og lærerens påvirkning, sangteknikk og formidling, elevforutsetninger, kollegasamarbeid – muligheter og utfordringer, den større samfunnskonteksten for sangere og sangundervisningen, sjangerrelaterte forventninger og verdier, sjangergrenser, musikkens syn og den konkrete sangundervisningen på musikklinja*. I kategoriseringsprosessen møtte jeg noen ganger på



kodesystemets begrensninger. Jeg opplevde at jeg hadde kodet liknende utsagn hos forskjellige informanter på ulik måte, og at jeg måtte gå tilbake i transkripsjonene og kode på nytt for å få mer samsvar. Når jeg gjorde disse endringene var det en stor fordel at jeg hadde et godt overblikk over alle intervjuene gjennom at alt materialet var kodet. Jeg fikk enda bedre oversikt gjennom å arbeide meg gjennom kategoriseringen.

#### 4.2.3 Diskursanalyse

Neste ledd i analysen dreide seg om å fokusere på datamaterialet med en diskursteoretisk linse. Med utgangspunkt i Jørgensen og Phillips' konkrete forslag om hvordan Laclau og Mouffes diskursteori kan brukes i praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 62ff), og inspirert av deler av Jordhus-Liers implementering av teorien i sin forskning på kulturskolelærere (Jordhus-Lier, 2018, s. 79f) ville jeg identifisere diskurser, nodalpunkter, momenter og flytende betegnere, og til sist også kunne si noe om hegemoni, antagonisme og diskursiv kamp (se redegjørelse for disse begrepene i det foregående kapitlet, 3.2).

Gjennom arbeidet med transkribering, koding og kategorisering hadde jeg dannet meg et inntrykk av hvilke diskurser som kunne sies å være i spill i feltet. Etter endt kategorisering noterte jeg ned disse idéene om mulige diskurser og gikk så i gang med å se etter hvilke tegn som framsto som viktige i materialet. Jeg fant at tegnene 'sangundervisning på musikklinja' og 'sangundervisning i ulike sjangre' var tegn som kunne forstås på flere ulike måter, og de var på grunn av undersøkelsens tematikk fremtredende i intervjuene. Disse tegnene som i «særlig høy grad er åpne for forskjellig betydningstilskrivning» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39) kalles i diskursteorien for flytende betegnere. Jeg valgte å konsentrere arbeidet videre rundt disse to flytende betegnerne, og gikk så tilbake til diskursene jeg hadde gjort en foreløpig identifisering av. Ved å se på hvilke diskurser som tilla 'sangundervisning på musikklinja' og 'sangundervisning i ulike sjangre' mening, kunne jeg i samme omgang identifisere hvilke diskurser som hadde disse flytende betegnerne som nodalpunkt. For eksempel var diskursen om tradisjon én av diskursene som fylte 'sangundervisning på musikklinja' med betydning. Diskursen forankres i nodalpunktet, og de andre tegnene i diskursen, kalt momenter, får sin betydning i relasjon til nodalpunktet (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). For eksempel var momentene som jeg identifiserte som en del av diskursen om tradisjon 'læreren som opplærende', 'beherske en sjanger', 'kulturelle forventninger', 'stilforståelse' og 'læreplanens føringer'. Det er ved å knyttes til nodalpunktet 'sangundervisning på musikklinja' at momentene får sin betydning, og på samme tid tillegger

momentene betydning til nodalpunktet ved å fylle det med mening. Etter å ha identifisert momenter i diskursene hadde jeg dannet med et større bilde av hvordan feltet som helhet var sosialt konstruert. I arbeidet med å identifisere momenter og tegn tok jeg delvis utgangspunkt i kodene, altså nøkkelordene, som jeg hadde brukt i kodingen av datamaterialet. En del av dem ble til momenter i de ulike diskursene, for eksempel 'beherske en sjanger' og 'elevens påvirkning'.

På et tidspunkt i arbeidet med diskursanalysen ble det tydelig for meg at begrepet diskursorden også ble relevant for undersøkelsen. Diskursorden er et begrep som Laclau og Mouffe ikke selv bruker, men som Jørgensen og Phillips foreslår som et tillegg til diskursteorien (se 3.2.2). Begrepet er hentet fra Faircloughs kritiske diskursanalyse og betegner «et sosialt rum, hvor forskellige diskurser delvist dækker det samme terræn, som de konkurrerer om at indholdsudfylde på hver deres måde» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 69). Diskursene jeg identifiserte som tilstedeværende i datamaterialet dekker alle deler av det samme terrenget, og noen overlapper mer enn andre. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonskapitlet.

### **4.3 Etske problemstillinger**

Etske spørsmål er relevante i alle faser av en intervjuundersøkelse, fra planlegging til etterarbeid (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). I beskrivelsene av hvordan min forskningsmetodiske prosess har vært har jeg nevnt en del etske overveielser som jeg gjorde underveis, i alle ledd av undersøkelsen. Her vil jeg løfte opp noen av dem, og legge til hvordan jeg har forholdt meg til anonymisering og offentlig godkjenning av forskningsprosjektet.

Et forskningsintervju er «en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). Fordi jeg som forsker var den som satte agendaen, ledet informant gjennom intervjuet, tok opptak og skulle behandle opplysningene i etterkant var jeg i besittelse av mer makt enn informanten. Med en bevissthet om dette var det særskilt viktig for meg å gå inn i arbeidet med en stor respekt for både informantene og dataene jeg samlet inn. Kvale og Brinkmann (s. 35) trekker fram at kunnskapen som kommer ut av intervjuforskning avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informant, og at denne igjen henger sammen med hvorvidt

intervjueren har skapt en situasjon der informanten opplever at det går an å snakke fritt og trygt. Da jeg gjorde intervjuene oppdaget jeg hvor mye de første minuttene hadde å si for å danne en god relasjon med informanten, slik Kvale og Brinkmann også poengterer (s. 160). Jeg ville gjerne formidle til dem at jeg var interessert i deres oppriktige meninger, og at det ikke fantes noen såkalte 'riktige svar' på spørsmålene jeg stilte.

#### 4.3.1 Informert samtykke og offentlig godkjenning

Informantene gav sitt informerte samtykke til å bli med i undersøkelsen. De var altså opplyst om hva deltakelse i undersøkelsen ville innebære. De signerte et informasjons- og samtykkeskriv for å bekrefte at de var innforståtte med hvordan personopplysningene om dem skulle behandles (se vedlegg 2). Forskningsprosjektet er juridisk klarert av Norsk senter for forskningsdata (heretter kalt NSD). Jeg sendte inn meldeskjema våren 2019 og fikk raskt godkjenning fra NSD. På grunn av foreldrepermisjon ble innlevering av oppgaven utsatt ett år, og denne endringen meldte jeg fra om til NSD og fikk godkjent. Korrespondansen med NSD ligger i vedlegg 3.

#### 4.3.2 Anonymisering av personopplysninger

Et viktig premiss for dette forskningsprosjektet er anonymisering av opplysninger som kan medvirke til å identifisere informantene. Det er bare jeg som kjenner identiteten til informantene, og alle personopplysningene om dem er behandlet konfidensielt og utilgjengelig for andre. Siden stemmen også defineres som en personopplysning ble lydopptakene lagret på en ekstern harddisk som ble låst inne når den ikke var i bruk. Ved behandling av dataene ble internett og andre sendere slått av.

I masteroppgaven framstilles informantene med fiktive navn. Jeg valgte som et forsterkende anonymiserende element å gi dem navn på A, B, C, D, E og F. I teksten beskriver jeg bakgrunnen deres, men jeg unnlater å opplyse om hvor de er fra, hvor de har utdannet seg, hvilken videregående skole de arbeider på og så videre.

## 4.4 Refleksjoner rundt forskerrollen, reliabilitet og validitet

### 4.4.1 Forskerrollen

Når man undersøker diskurser som man selv er tett på er det spesielt vanskelig å se dem som *diskurser*, og ikke som de selvfølgelighetene de oppleves som. Jørgensen og Phillips uttrykker dette slik:

Selvom arbeidet hele tiden går ud på at distancere sig fra disse diskurser, og ‘vise dem som de er’, så findes der i denne teoribygning ikke noget håb om, at man kan komme ud av diskurserne og sige den rene sandhed. For sandheden er selv altid en diskursiv konstruktion. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 62)

I min sammenheng er det en utfordring at jeg selv er en del av feltet som undersøkes, blant annet ved at jeg er sanger, sangpedagog, har vært elev på musikklinja, har utdanning i klassisk sang, og så videre. Med begreper fra Laclau og Mouffe kan man si at jeg høyst sannsynlig deler en del av *objektiviteten* til mine informanter, og vil kanskje ha problemer med å se *kontingensen* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). Dette er i prinsippet et uløselig problem i all sosialkonstruksjonistisk forskning. Hvis man ser på virkelighet og sannhet som sosialt skapt, hvordan ser man da på den ‘sannhet’ som forskning gir oss? Laclau og Mouffe nevner bare kort at dette problemet eksisterer, men foreslår ingen løsning på det. Jeg tror at min bevissthet om problematikken har bidratt til at jeg har tatt et skritt tilbake og forsøkt å forholde meg til forskningsprosjektet på en noe distansert måte, selv om jeg aldri kan unnsnippe mine egne diskurser.

### 4.4.2 Reliabilitet og validitet

Er denne undersøkelsen gjennomført på en pålitelig og troverdig måte? Forhåpentligvis vil leseren gjennom dette kapitlet ha fått et inntrykk av at mitt forskningsmetodiske arbeid tilsier det. «*Reliabilitet* har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre», skriver Kvale og Brinkmann (2017, s. 276, kursivering i original). Tjora (2017, s. 231) trekker fram at en kvalitativ studies pålitelighet avhenger av hvorvidt det er en intern sammenheng og logikk gjennom forskningsprosjektet, mellom formål, teori, metode og så videre. At jeg er en del av feltet som undersøkes innebærer at jeg på ingen måte er nøytral i arbeidet. Jeg har imidlertid forsøkt å gå inn med en åpen holdning der jeg har lagt mange av mine egne forståelser til side. Et viktig poeng er likevel at mine egne forståelser danner grunnlaget for det arbeidet som er gjort, særskilt når det kommer til framskriving av resultatet (kapittel 5) og

drøftingen i diskusjonskapitlet (kapittel 6). Jeg har gjort rede for min bakgrunn og mitt ståsted i kapittel 1, slik at leseren også kan være klar over dette. Gjennom dette kapitlet (kapittel 4) har jeg forsøkt å gi en så transparent framstilling som mulig når det gjelder de metodiske valgene jeg har gjort.

I den samfunnsvitenskapelige konteksten som denne undersøkelsen inngår i handler *validitet* om «hvordan en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Sagt på en annen måte: Resultatene kan anses som gyldige dersom de er svar på de spørsmålene som blir stilt (Tjora, 2017, s. 232). Denne masteroppgaven undersøker hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre. Forskningsspørsmålene som stilles dreier seg om hvilke diskurser sangpedagogene har om sangundervisning på musikklinja og om sangundervisning i ulike sjangre, samt om hvordan pedagogene forholder seg til å undervise i andre sjangre enn sin(e) primære, og om hva den diskursive kampen står om i feltet. Gjennom å gjøre rede for de metodiske valgene som jeg har gjort har jeg vist hvordan metoden egner seg til å undersøke nettopp disse temaene. Jeg har også vært tydelig på hva som ikke gikk som planlagt, og hvordan jeg løste utfordringer som oppsto underveis. Dette bidrar, ifølge Jørgensen og Philips, til en diskursanalytisk validitet (1999, s. 133).

## Kapittel 5: Resultat

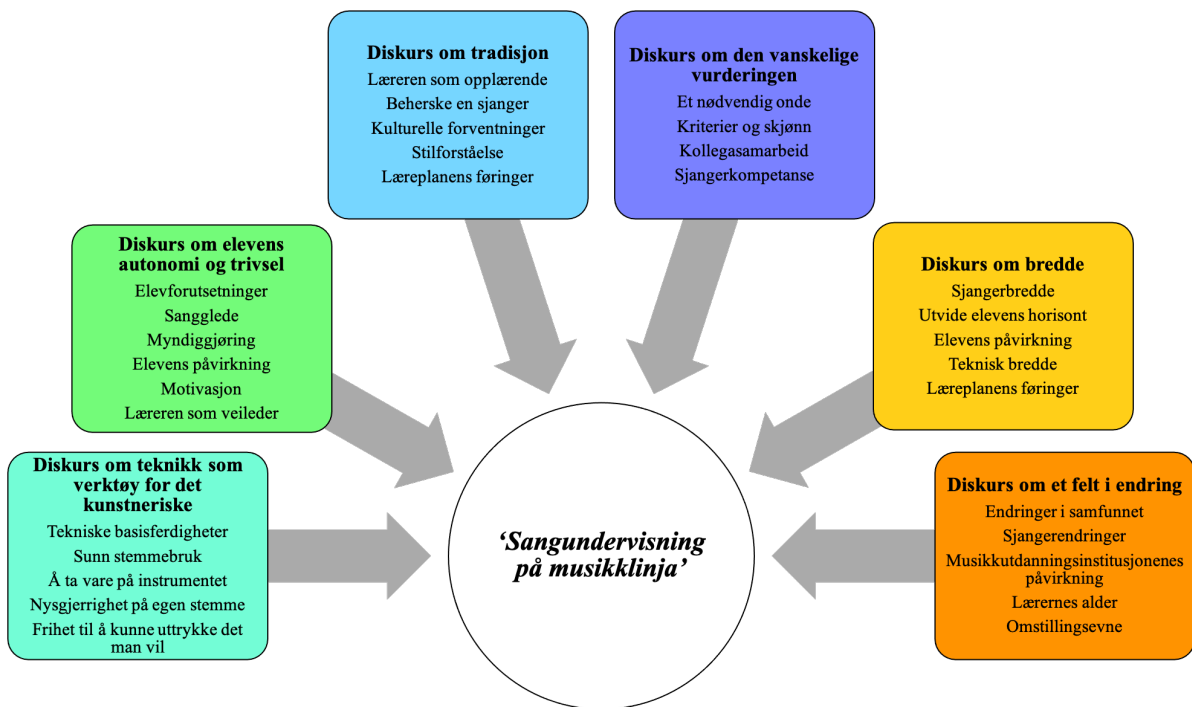
Med utgangspunkt i oppgavens formål om å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike musikkjangre, skal jeg i dette kapitlet legge fram resultatene fra analysen jeg har gjort. Resultatene er basert på min tolkning av intervjuene jeg gjorde med informantene, og diskursanalysen av disse. I de to foregående kapitlene (kapittel 3 og 4) har jeg beskrevet hvordan Laclau og Mouffes diskursteori (2001) brukes som grunnlag for behandlingen av datamaterialet. Ved å identifisere diskurser, momenter, nodalpunkter og flytende betegnere har en rekke interessante diskursive strukturer kommet fram.

Gjennom å jobbe analytisk med datamaterialet identifiserte jeg en rekke diskurser om musikkjangre og sangundervisning. Noen av diskursene forsøker å fastlegge hva det å undervise i sang på musikklinja vil si. De fyller det sentrale tegnet ‘sangundervisning på musikklinja’ med betydning på ulike måter. Dette gjelder *diskurs om teknikk som verktøy for det kunstneriske*, *diskurs om elevens autonomi og trivsel*, *diskurs om tradisjon*, *diskurs om den vanskelige vurderingen*, *diskurs om bredde* og *diskurs om et felt i endring*.

‘Sangundervisning på musikklinja’ forstås som tidligere nevnt som en flytende betegnere, et tegn som ulike diskurser tillegger mening på hvert sitt vis. Fordi denne flytende betegneren står sentralt i de nevnte diskursene, og de andre tegnene i diskursen later til å få sin betydning etter hvordan de plasseres i forhold til denne, er ‘sangundervisning på musikklinja’ nodalpunkt i disse diskursene.

Et annet sentralt tegn som kom fram i analysen er ‘sangundervisning i ulike sjangre’. Noen av diskursene i materialet prøver å tillegge *dette* tegnet hver sin spesielle betydning, og derfor er ‘sangundervisning i ulike sjangre’ også å forstå som en flytende betegnere. Diskursene som er ordnet rundt dette tegnet som nodalpunkt er *diskurs om bred undervisningskompetanse*, *diskurs om «det grunnleggende»*, *diskurs om å undervise i primære sjangre*, *diskurs om dikotomien rytmisk/klassisk* og *diskurs om verdihierarkier*.

Figur 5.1 og 5.2 viser hvordan diskursene prøver å fylle sine respektive nodalpunkter med betydning. Momentene i hver diskurs er også listet opp.



Figur 5.1 Diskurser med nodalpunktet 'sangundervisning på musikklinja'.



Figur 5.2 Diskurser med nodalpunktet 'sangundervisning i ulike sjangre'.

I dette kapitlet går jeg gjennom resultatene fra undersøkelsen. Aller først er informantene i fokus. I 5.1 beskriver jeg deres bakgrunn og yrkeshverdag. Deretter legges diskursene som har 'sangundervisning på musikklinja' som nodalpunkt fram i 5.2. Dette svarer hovedsakelig

på forskningsspørsmål 1, om hvilke diskurser om sangundervisning som finnes blant sangpedagogene. Til sist presenteres i 5.3 diskursene med nodalpunktet 'sangundervisning i ulike sjangre', og dermed belyses forskningsspørsmål 2, om hvilke diskurser om musikk sjangre som finnes blant sangpedagogene og hvordan de forholder seg til å undervise i andre musikk sjangre enn den/dem som oppleves som deres primære. Forskningsspørsmål 3 kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet.

## 5.1 Informantene

**Anne** er utdannet klassisk sanger. Hun sang mye i oppveksten, og sier at «sang har liksom alltid vært der». Som barn var Anne med i kor og musikaloppsetninger i hjembyen, og hun var innom både fiolin- og pianoundervisning før det var sangtimene som virkelig fanget henne. Anne har i rundt 20 år først og fremst jobbet som utøvende sanger. I 15-16 år har hun undervist i sang, i lengre og kortere perioder. De siste årene har Anne hatt flere mindre undervisningsstillinger på musikklinjer og i kulturskole, og nylig fikk hun en større stilling på musikklinja der hun jobber nå. Anne underviser mest i klassisk sang. Hun bruker også musikal- og jazzlåter i undervisningen, i tillegg til noe repertoar fra andre sjangre. Hun har rundt ti hovedinstrumentelever, og fire elever med sang som biinstrument. Anne underviser også i kor, samspill og konsertproduksjon. Hun har fortsatt en del utøvende virksomhet som klassisk sanger i ulike sammenhenger.

**Berit** kjenner seg dels hjemme i jazz og dels i klassisk, og utdannelsen sin har hun innen klassisk sang. Det var mye sang og musikk i familien hennes i oppveksten, og i ungdomstiden begynte Berit å synge i kor og band. Først sang hun mest pop, og etter hvert ble det også jazz, inspirert av faren. Da hun begynte på utdanningen sin måtte hun over i den klassiske sjangeren, siden det ikke fantes noen alternativer. Hun opplevde at dette stort sett var en fordel, fordi hun fikk større forståelse for sangteknikk enn hun hadde før. Hun sang mye pop ved siden av studiet. Berit har undervist i sang i 46 år, og hun har jobbet som sanglærer på musikklinja i 25 år. Hun har fire hovedinstrumentelever i tillegg til en del som har sang som biinstrument. I tillegg til sangundervisningen har hun kor, samspill og piano biinstrument. Undervisningsrepertoaret i sangundervisningen er stort sett fra klassisk, jazz og musikal, og Berit sier hun ikke er så opptatt av skillelinjene mellom sjangre. Berit har fortsatt noen oppdrag som utøvende sanger.



**Camilla** er utdannet jazzsanger, og definerer seg i økende grad som rytmisk sanger. Det var i kulturskolen at hun virkelig startet å synge, og læreren hennes der var viktig for at hun fikk opptrådt mye allerede i ung alder. Etter musikklinja og folkehøgskole tok Camilla høyere utdanning i musikk og pedagogikk, og deretter hadde hun mye utøvende virksomhet innen jazz, pop og fri improvisasjon i noen år. Camilla har jobbet som sanglærer i videregående skole i 10 år. Hun er ansatt på flere skoler og underviser også i et annet skoleslag. På musikklinja der hun jobber mest har Camilla sangundervisning, samspill og et tverrfaglig musikk/dans/drama-fag. Totalt har hun ti elever med sang som hovedinstrument, og fire-fem biinstrumentelever. Med elevene hun har på videregående skole er det i hovedsak andre rytmiske sjangre enn jazz som preger undervisningen. Hun nevner soul, blues, pop, rock, jazz og R&B som sjangre hun underviser i.

**Daniel** er utdannet klassisk sanger og har sju år bak seg som sanglærer i videregående skole. Han har hatt sangelever i andre sammenhenger i rundt ti år. I oppveksten spilte Daniel gitar og i korps, og han hadde også pianoundervisning. Sanginteressen ble tent for alvor da han startet i ungdomskor som 14-15-åring, og det å få en klassisk utdannet lærer på musikklinja førte til at klassisk sang ble hans primære sjanger. Nest etter klassisk nevner Daniel at han har erfaring med gospelsjangeren. Han har noe utøvende virksomhet, først og fremst som klassisk solist eller korsanger. I sangundervisningen på musikklinja varierer det hvor mye av tiden som går med til klassisk repertoar, men Daniel forteller at repertoaret i undervisningen hans preges av det elevene selv vil synge. Det går mest i forskjellige typer popmusikk, viser, musikal, standardjazzrepertoar, noe soul og noe R&B. Daniel har fem hovedinstrumentelever og rundt tolv biinstrumentelever, og han underviser i tillegg i flere teorifag, i samspill, kor og i instruksjon og ledelse.

**Espen** har utdanning innen blant annet jazz og komposisjon, og har jobbet mye frilans som utøvende musiker og komponist. Han holder på med flere forskjellige sjangre, og spisskompetansen hans er innen fri improvisasjon. Espen trekker fram en av de første lærerne på bachelorstudiet som viktig for veien hans som sanger. Espen har omtrent åtte års fartstid som musikkpedagog, og har jobbet fulltid på musikklinja i ett år. Tidligere har Espen undervist privatelever og i kulturskole, og han har også erfaring som musikkklærer i grunnskolen. På musikklinja har han sju hovedinstrumentelever og en del elever i sang biinstrument, og foruten sangundervisningen har han samspill, musikkteori, kor og pianotimer. I sangundervisningen på musikklinja er det mest pop- og soulrepertoar elevene

synger, og Espen sier at det grunnleggende tekniske og musikalske er det viktigste for ham i undervisningen. I tillegg til stillingen på musikklinja har Espen fortsatt en del utøvende virksomhet.

**Fredrik** er utdannet innen rytmisk musikk. Han kjenner seg mest hjemme i soulsjangeren, og nevner også musikal, gospel og spirituals som sjangre han utøver. Da han var liten spilte Fredrik gitar og sang til, og etter hvert valgte han å fokusere mest på sangen. Han tok sangtimer og sang i band og musikaloppsetninger. Fredrik har åtte års erfaring som sanglærer i videregående skole, og har jobbet med sangundervisning i totalt elleve-tolv år. På musikklinja har han 16 hovedinstrumentelever, og i tillegg til sang underviser han i samspill og øvingslære. Siden Fredrik er ansatt som såkalt rytmisk sanglærer – altså en sanglærer hvis hovedoppgave det er å undervise i rytmiske sjangre – er det også slike sjangre som elevene synger i sangtimene. Han jobber noe som utøvende sanger i tillegg til å undervise.

Informantene har bakgrunn i forskjellige sjangre, og de har ulikt lang erfaring som sang- og musikkpedagoger<sup>9</sup>. Anne og Espen er relativt nye i større stillinger på musikklinja, men begge har erfaring fra dette skoleslaget fra tidligere engasjementer. Felles for alle informantene er at de forholder seg til en bredde av sjangre i sin sangundervisning. Camilla, Espen og Fredrik underviser så å si bare i ulike rytmiske sjangre, mens Anne, Berit og Daniel også underviser i klassisk.

## **5.2 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning på musikklinja’**

Det er et sammensatt felt som kommer til syne i denne undersøkelsen. Det er ingen entydig enighet om hva ‘sangundervisning på musikklinja’ vil si, og det er dermed ingen av diskursene som kan sies å ha hegemoni. Hver på sin måte tillegger diskursene som presenteres her ‘sangundervisning på musikklinja’ betydning.

### **5.2.1 Diskurs om teknikk som verktøy for det kunstneriske**

Diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske kommer tydelig fram i analysen. Diskursen slår fast at sangteknikk har en plass i sangundervisningen på musikklinja. Det er imidlertid ikke for teknikkens egen skyld at teknikk skal ha en plass. Teknikk er et middel for

---

<sup>9</sup> Se tabell 4.1 for en skjematisk oversikt over informantenes alder og erfaring.

å nå et mål om en sunn og fleksibel stemme, som kan brukes på den måten sangeren ønsker. I denne diskursen er noen sentrale momenter ‘tekniske basisferdigheter’, ‘sunn stemmebruk’, ‘å ta vare på instrumentet’, ‘nysgjerrighet på egen stemme’ og ‘frihet til å kunne uttrykke det man vil’.

Tekniske basisferdigheter dreier seg i denne diskursen om å etablere en grunnteknikk som er hensiktsmessig for instrumentet. Målet er en forholdsvis nøytral stemmebruk som er uavhengig av sjanger. Diskursen gir seg blant annet utslag i at sangtimene startes med en oppvarmingsøkt. Informantene beskriver sine respektive valg av oppvarmingsøvelser på ulikt vis. De deler likevel en holdning om at oppvarming er viktig, og det er hovedsakelig på denne arenaen at arbeidet med tekniske basisferdigheter skjer. Teknikkfokuset er særlig viktig med elever som går i første og andre klasse, forteller Camilla:

Særlig for de elevene som for eksempel kanskje aldri har gått hos sanglærer, aldri fått korrigert stemmebruk i det hele tatt og kanskje kun synger sånn megasterk brystklang, og når de skal synges i hodeklang, så [lager luftig lyd med stemmen], så er det bare luft, ikke sant? Da begynner vi å jobbe med én gang. (Camilla)

Momentet sunn stemmebruk tillegges litt ulik betydning av de forskjellige informantene. Daniel og Espen nevner begge at noe av det sentrale i sunn stemmebruk er å spenne av i deler av muskulaturen slik at den muskulaturen som trenger å aktiveres får god mulighet til det. Pustens rolle er også noe flere av informantene trekker fram i denne sammenhengen. Fredrik mener det er lett å vurdere hva som er sunn stemmebruk: «Hvis det er vondt, så er det usunt. Og hvis det ikke er [vondt], så er det sunt». Han mener at det ikke stemmer at en sanger synger usunt dersom sangeren ikke kjenner det selv, og synes diskusjonen om hvorvidt man kan høre om noen synger usunt eller ikke bør være over for lenge siden. Fredrik trekker likevel fram sanglæreres ansvar for å ta vare på elevenes stemmer. Han sier at sanglærere må

[...] passe på litt, det er ikke bare å dundre på, liksom, hvis stemmen ikke vil være med på det. Og da er det jo vårt ansvar, som jobber med stemmene, å si stopp. [...] Fordi hvis ikke, så havner de jo hos øre-nese-hals-leger og logoped, [...] fordi de har stemmeknuter, så det er jo klart, det er veldig viktig. Å ha sunn stemmebruk. Og [...] all lyd går an å produsere på en sunn måte. At man må tenke på det, at det faktisk er helt mulig. (Fredrik)

For Berit er sunn stemmebruk tett knyttet opp mot å pleie og ta vare på egen kropp og stemme. Hun legger blant annet vekt på at sangeren må kjenne sine begrensninger når det gjelder sykdom. Diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske artikulere det å ta

vare på instrumentet. Dette kan innebære å være i forkant av tekniske problemer som kan oppstå, å holde seg hjemme dersom man brygger på en forkjølelse, og å tilpasse øvingen til dagsformen. Daniel forteller i tråd med diskursen at han gjerne vil at sangelevne skal lære å ta vare på og kjenne instrumentet sitt. Han har også et ønske om «at de tør å finne ut hvilke muligheter de har med stemmen», at de skal utvikle en nysgjerrighet på egen stemme. Dette momentet kommer også fram andre steder i datamaterialet. Målet om å fremme en nysgjerrig holdning til hva stemmen kan gjøre fører til at Anne bruker en del tid på stemmelek og utforskning i undervisningen. Hun sier at deltakelse på Estill-kurs<sup>10</sup> var en døråpner for henne når det gjelder å lage et bredt spekter av lyder og klanger på en sunn måte, uavhengig av sjanger. For Anne var det befriende med tanke på å undervise i andre sjangre enn den klassiske som hun selv er utdannet i. Hun knytter dette til et annet moment i diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske: Frihet til å uttrykke det man vil.

Teknikkens rolle i denne diskursen er at den skal gi sangeren kunstnerisk frihet. Ved å bygge et godt teknisk grunnlag vil elevene ha muligheten til å uttrykke seg på mange ulike vis. Tilsvarende vil et instrument med utilstrekkelige tekniske evner begrense sangeren og stemmen, uansett hvor mye vedkommende ønsker å uttrykke noe. Om hvorfor teknikk er et viktig verktøy uttrykker Espen dette:

[Det er viktig] for at man skal kunne holde på lenge, ikke slite ut stemmebånd og få problemer og måtte operere [...]. Og jeg tenker at det å beherske grunnteknikk og beherske stemmen som instrument rent teknisk er et verktøy for å kunne uttrykke mer. Ha større repertoar som sanger og musiker. (Espen)

En del av sanglærerens jobb er å få elevene til å forstå hvor avgjørende teknikken er for å kunne utføre det de vil med stemmen. Det tekniske overskuddet gir mange flere muligheter til å formidle det man ønsker, og i diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske står dette sentralt.

### 5.2.2 Diskurs om elevens autonomi og trivsel

Diskursen om elevens autonomi og trivsel er tydelig til stede i datamaterialet. I denne diskursen er 'elevforutsetninger', 'sangglede', 'myndiggjøring', 'elevens påvirkning', 'motivasjon' og 'læreren som veileder' sentrale momenter.

---

<sup>10</sup> Estill Voice Training (EVT), metode for stemmebruk. Se [sosialkonstruksjonis.estillvoice.com](http://sosialkonstruksjonis.estillvoice.com).

Sangpedagogene må forholde seg til mange ulike elever i sin undervisningshverdag på musikklinja. Et blikk for hvilke elevforutsetninger hver elev bringer med seg inn i undervisningssituasjonen er sentralt i denne diskursen. Det å *møte* eleven som menneske er noe flere av informantene legger vekt på. Å være bevisst hvilke muligheter og begrensninger som ligger i hver elev er viktig, for, som Fredrik sier, «de er jo bare 15-16 år når de kommer. Med sine referanser og sine følelser og sin bakgrunn, og det er også veldig viktig å lytte på». I forlengelse av dette ligger det i denne diskursen et ønske om å bygge opp under elevenes sangglede. Både Berit og Anne trekker fram dette som svar på spørsmålet «Hva er sanglærerens viktigste oppgaver?»:

Berit: Å få elevene til å bli glade [i] å synge! Glad[e] i musikk og beholde musikkgledden, beholde sanggleden.

Anne: Det viktigste er å fore sanggleden. [...] Det viktigste er at jeg ikke må kverke sanggleden, for hvis de først har begynt å synge, eller begynt på musikklinja, så er det jo fordi de liker å synge. [...] Det er et eller annet i dem som gjør at de har valgt det. Så vil jeg jo heller dyrke fram det enn å hemme det.

Sanglæreren har også en viktig oppgave i å åpne opp for de mulighetene som finnes i elevens stemme, mener Daniel. Han forteller at han gjerne har elevens sjangerpreferanse som utgangspunkt i undervisningen, og så jobber han ut fra det med å utforske og berike uttrykket i stemmen til eleven.

Myndiggjøring av eleven står sentralt i diskursen om elevens autonomi og trivsel. Det at eleven selv skal ta ansvar for egen utvikling, ta initiativ og ha drivkraft, anses som viktig av flere grunner. Blant annet er sangpedagogene bevisste på hva som skjer *etter* videregående skole. Sangundervisningen på musikklinja får konsekvenser langt utover skolehverdagen. Slik Camilla uttrykker det, er det viktig at eleven blir

selvstendig, greie[r] å ta egne avgjørelser. Om de ikke begynner på Musikkhøgskolen, og går videre på legestudiet så, [...] uansett hva de gjør videre så må det jo på en måte være det at de – det er jo verdiskapning, da, [...] at de blir rustet som menneske. Blir trygg som menneske. Det er utrolig viktig. Og jeg tenker at da er vi som hovedinstrumentlærere, som har dem alene i 45 minutter i uka, vi er veldig viktige for dem. (Camilla)

I diskursen om elevens autonomi og trivsel dreier momentet elevens påvirkning seg om at eleven skal ha muligheten til å ta egne valg som får konsekvenser for sangundervisningen.

Hvor mye elevene får påvirke repertoaret som brukes i sangtimene, varierer. Noen av sangpedagogene lar som regel elevene bestemme repertoar selv, mens andre foretrekker å velge for dem. De fleste veksler mellom ytterpunktene og lar repertoarvalget skje i dialog mellom lærer og elev<sup>11</sup>. Elevens påvirkning gjelder også *musikalske* valg. I diskursen om elevens autonomi og trivsel er det et fokus på at elevene skal læres opp til å tenke selv, så læreren «[i]kke bare mate[r] dem med masse greier» (Camilla). Det er også viktig å bevisstgjøre eleven på at det er hen selv som bestemmer hva som skal videreføres og ikke av det som blir gjennomgått i undervisningen:

[J]eg prøver å være åpen på at «det må ikke være sånn», «det her er en mulighet, men det er viktig at du [...] går inn i den muligheten og prøver den ut og lærer deg den muligheten for å ha det verktøyet», da. Men at det må være opp til eleven å velge å bruke det. (Daniel)

Det at eleven får påvirke undervisningen ses som tett knyttet sammen med elevens motivasjon i diskursen om elevens autonomi og trivsel. Fredrik er tydelig på at læreren må ta elevens ønsker til følge:

[D]e kommer jo til oss med et ønske om å bli bedre til å synge. Da må vi bare lytte til [elevens ønsker]. Ferdig med det. Og det er klart at vi skal jo også påvirke dem i forhold til å utvide musikalsk horisont, da. Så det er det jeg tenker, det er det vi kan gjøre, men å på en måte bestemme hva de skal gjøre til enhver tid, det... det skal vi ikke gjøre. Vi skal veilede. Det skal vi. (Fredrik)

Her peker Fredrik på et annet moment: Læreren som veileder. Lærerens rolle skal være å gi elevene innspill, råd og støtte opp om deres eget initiativ, ifølge denne diskursen.

Informantene gir inntrykk av å stadig måtte balansere denne lærerrollen med en mer tradisjonell rolle, der det viktige er at eleven får opplæring i et spesifikt innhold på en bestemt måte. En slik lærerrolle artikuleres av diskursen om tradisjon.

### 5.2.3 Diskurs om tradisjon

Sangundervisningen som informantene har på musikklinja står i en tradisjon preget av informantenes sjangerbakgrunn så vel som historien til hver musikklinja. Diskursen om tradisjon dreier seg om å føre eleven inn i en eksisterende tradisjon, blant annet om å lære dem opp innenfor en eller flere bestemte sjangre. Analysen viser at det er visse utfordringer

---

<sup>11</sup> Repertoarvalg belyses nærmere i 5.2.5 Diskurs om bredde

knyttet til balansegangen mellom denne diskursen og andre diskurser i feltet.

Tradisjonsdiskursen later til å stå i et delvis antagonistisk forhold til diskursen om elevens autonomi og trivsel, diskursen om bredde og diskursen om et felt i endring. Noen sentrale momenter i diskursen er 'læreren som opplærende', 'beherske en sjanger', 'kulturelle forventninger', 'stilforståelse' og 'læreplanens føringer'.

Lærerens rolle i diskursen om tradisjon er å være den som lærer opp eleven til å bli en bestemt type sanger. Denne typen lærerrolle har fellestrekk med den som finnes i mesterlæretradisjonen, der læreren fungerer som en mester til etterfølgelse av eleven (se Nerland, 2003). Det er læreren som er ansvarlig for at eleven formes til det beste hen kan bli. Denne noe karikerte rollen er det ingen av informantene som gir uttrykk for at de har, men de er tydelige på at mandatet om å tilføre eleven noe vedkommende ikke vet fra før er viktig for dem. Å kjenne til tradisjonen innen en sjanger er første steg mot å beherske den, sier Espen: «Det å ha en erfaring med en tradisjon og beherske virkemidler innenfor en tradisjon er jo – da behersker man på en måte sjangeren». Han trekker også fram at de kulturelle forventningene som er knyttet til en tradisjon spiller inn i undervisningen. Fredriks utsagn støtter opp om en slik forståelse:

[D]et er kanskje ulike forventninger ut fra hvilken stil man synger. Synger man musikal, så er det helt andre forventninger [enn] til en rockesanger. Synger du rock, så skal du jo ikke høres skolert ut i det hele tatt, det er en forventning. Hvis du gjør det, da kjipper de deg ut, liksom, da passer du ikke til å synge sjangeren. Så det er jo ulike forventninger ut ifra ulike sjangre, kanskje? Mm. (Fredrik)

Fredrik setter ord på hvordan forventninger innen en sjangerdiskurs kan føre til utestenging om man bryter med dem. Den tradisjonen som Daniel kjenner best til er den klassiske. Gjennom å karikere de kulturelle forventningene i den klassiske tradisjonen tegner han opp et bilde av hva det vil si å være *innenfor* forventningene i en sjangertradisjon:

[I] klassisk, da, så vil jeg jo kanskje påstå at det er litt sånn, at det... «Jaa, da skal man gjøre *sånn*, da skal man synge det og det repertoaret, med den og den klangen», og så er man litt sånn gæren hvis man prøver seg på noe annet. Kurt Weill er liksom greit, det er liksom innenfor. Nå er det ikke [...] alle som er sånn, men [...] hvis man setter ting på spissen, da, så blir det litt sånn at – ja, kabaret og Kurt Weill og [...] hvis man beveger seg for langt ut, så «nei, men da, nå er du ikke *her*». (Daniel)

I diskursen om tradisjon er riktig stilforståelse sentralt. Stilforståelse er et moment i diskursen som er koblet opp mot læreplanens føringer. Elevene på musikklinja skal vurderes på hvor godt de behersker stiltrekkene i en sjanger, og Anne forteller at hun har opplevd at elever sier de vil gjøre klassisk repertoar på sin egen måte. I møtet med dem gjør diskursen om tradisjon seg gjeldende, og hun forklarer for eleven:

«Dette er en operaarie, det er tradisjon for å gjøre den sånn og sånn... Hvis du vil gjøre noe annet, så må det være veldig overbevisende».

Elisabet: Så hvis man skal bryte med...

Anne: Bryte med tradisjonen så bør du være overbevisende, altså [*ler*].

Anne gir her uttrykk for at diskursen om tradisjon spiller inn på sangundervisningen hun har på musikklinja. Elevens kjennskap til tradisjonen ses som avgjørende for at eleven skal kunne ta egne gode musikalske valg.

#### 5.2.4 Diskurs om den vanskelige vurderingen

Diskursen om den vanskelige vurderingen kom tydelig fram i analysen. Momenter i denne diskursen er 'et nødvendig onde', 'kriterier og skjønn', 'kollegasamarbeid' og 'sjangerkompetanse'.

Sangelevne på musikklinja skal vurderes på lik linje med andre elever i videregående skole. Diskursen om den vanskelige vurderingen anerkjenner at vurdering er nødvendig for sangundervisningen, men ser på det som et nødvendig *onde*. Den største utfordringen er knyttet til at elevene skal få karakterer, mens det er mindre motstand mot det å gi elevene muntlige tilbakemeldinger. Vurdering har i det hele tatt ikke noe med musikk å gjøre, mener Fredrik, som sier at «vurdering generelt er bare dritt, egentlig».

Diskursen om den vanskelige vurderingen artikulere kriterier og skjønn i ett moment. I analysen kommer det fram at sangpedagogenes vurderingsarbeid gjøres etter vurderingskriterier som den enkelte musikklinja har utarbeidet med utgangspunkt i læreplanen. Til tross for kriterier å følge, kommer informantene stadig tilbake til det å bruke sitt eget skjønn for å vurdere elevene. I diskursen om den vanskelige vurderingen er derfor samspillet mellom kriterier og skjønn viktig. Vurdering er likevel utfordrende, forteller Anne:



Vi bruker jo, vi har jo liksom vurderingskriterier som vi går ut fra hele tiden, og da må vi prøve å holde oss der, eller så kan det bli mye synsing, men...

Elisabet: Er det lett? Går det greit?

Anne: Nei! Nei. *[ler]*

Elisabet: *[ler]* Det er kanskje derfor det er vanskelig å sette ord på det også?

Anne: Skikkelig vanskelig. *[ler]* [...] Nei, det er fryktelig vanskelig med vurdering, syns jeg.

Kollegasamarbeid står sentralt i vurderingsdiskursen. Vurderingsarbeidet skjer ofte i samarbeid mellom kolleger, særlig ved elevvisninger og semesterslutt. Det ses som en fordel å være flere om beslutningene som skal tas, fordi vurderingene da framstår mer rettferdige overfor elevene. Det kommer også fram at det kan være utfordrende å vurdere sammen med andre. Det er altså mye potensiell spenning knyttet til momentet kollegasamarbeid i diskursen om den vanskelige vurderingen. Berit sier hun kan bli «litt overrasket over andres vurderinger. I forhold til min vurdering, da. Og da lurer jeg på noen ganger: Ser vi med samme øyne eller hører vi med samme ører, eller? *[ler]*». Fredrik sier det som regel går greit for ham og kollegene å være noenlunde objektive, men setter fingeren på at det kan være utfordrende når en elevs framføring treffer faglæreren på en spesiell måte, uten at de andre sanglærerne blir så berørt.

Momentet sjangerkompetanse dreier seg i denne diskursen om sammenhengen mellom lærerens kompetanse og å vurdere i ulike sjangre. For å være kompetent nok til å vurdere i ulike sjangre må lærere ha god kunnskap om den aktuelle sjangeren, mener Espen:

[S]om sensor eller som lærer som skal vurdere i en tentamenssituasjon så må du jo ha en forståelse av sjangerens og tradisjonens premisser, og til en viss grad beherske det selv også. At man ikke *kun* kan synge med operaklang, da sier det seg selv at man ikke har kompetansen som skal til for å kunne vurdere det som faktisk skjer. Og rammene for det som skal skje. (Eспен)

De sjangrene som informantene selv har kompetanse i er de som de syns det kjennes greiest å vurdere også<sup>12</sup>. I situasjoner der de skal vurdere sjangre som ligger lengre vekk fra sine primære byr vurderingsarbeidet på større utfordringer. Én slik utfordring er knyttet til å forstå stiltrekk ved sjangeren, som Camilla uttrykker slik: «[J]eg kan ofte bomme litt på hva som

---

<sup>12</sup> Se også 5.3.3. Diskurs om å undervise i primære sjangre

forventes, da. Hvordan det bør høres ut. [...] Teknisk, så føler jeg på en måte at jeg skjønner veldig mye av det. [...] Men det er mer det stilistisk[e], sjangerforståelse, liksom.» Camilla sier videre at hennes klassiske kolleger kan komme til å undervurdere vanskelighetsgraden på en framføring gjort av en av hennes elever. Når en låt som er enkel i seg selv synges på en komplisert og gjennomarbeidet måte har de vanskelig for å høre hvor godt eleven behersker kompleksiteten. Daniel med sin klassiske bakgrunn opplever noe av den samme problematikken. Han synes det er vanskelig å vurdere hvor høyt nivå det er på for eksempel en jazzimprovisasjon: «Jeg synes det høres kult ut, eller jeg kan synes det ikke høres kult ut, men det kan være vanskelig å vurdere [...] ‘Hvor stor er den prestasjonen her, da? Hvor vanskelig er det her?’». Han føler at han i slike situasjoner er mer overlatt til sin egen smak enn når han vurderer klassisk sang. En annen utfordring ved å vurdere utenfor sin egen sjanger er å avgjøre hva som er sentralt innenfor den aktuelle sjangeren og ikke:

[J]eg kan vel ha lett for å henge meg opp i ting som er [...] viktigere i klassisk enn det er i andre sjangre. Altså, jeg synes det er viktig å ha en god stemmebruk [...], at stemmen fungerer på en hensiktsmessig måte og uten for mye unødvendige spenninger og sånn, men jeg ser for meg at kanskje jeg tillegger det mer vekt enn det som man [...] trenger. (Daniel)

Det oppleves altså mer utfordrende å forholde seg til kriterier og skjønn når prestasjonen som skal vurderes ikke ligger i kjernen av sangpedagogens sjangerkompetanse.

### 5.2.5 Diskurs om bredde

Diskursen om bredde forsøker også å fylle nodalpunktet ‘sangundervisning på musikklinja’ med betydning på sitt vis. Momenter i diskursen er ‘sjangerbredde’, ‘utvide elevens horisont’, ‘elevens påvirkning’, ‘teknisk bredde’ og ‘læreplanens føringer’.

Denne diskursen artikulere sjangerbredde som sentralt i sangundervisningen. Det å presentere et mangfold av sjangre til elevene er viktig. Særlig de yngre elevene, i første og andre klasse, bør få prøve ut å synge mange forskjellige typer musikk. Ønsket om å oppnå en sjangerbredde gir hos Camilla utslag i at hun sjelden lar elevene velge repertoar selv. Hun sier at dersom elevene får velge, så velger de som regel noe de kjenner til fra før, noe de i utgangspunktet behersker. Selv om Camilla opplever at elevene stort sett velger *godt* repertoar på egen hånd, så foretrekker hun å gi dem låter som gir dem nye impulser. Berit følger Camilla i dette resonnementet, og sier at elevene hennes som regel er såpass gode innen pop at hun sjelden bruker tid på å undervise i poplåter. Breddediskursen artikulere det å

utvide elevens horisont, og Anne opplever at hun ofte får bekreftet at nye sangelevers sjangerkunnskap er begrenset når hun møter dem for første gang:

Jeg spør liksom: «Ja, hva liker du å synge, da?» – «Nei, jeg synger alt mulig» – «Å, ja, så spennende» – Ja, og så viser det seg at de har utrolig smalt [syn på] hva de tror er alt mulig. [...] [D]e tror de vet masse om hva som fins av sjangre, men det viser seg jo fort at det vet de ikke [...] og da er det veldig kult, syns jeg, å åpne den verdenen for dem, da. (Anne)

Elevens påvirkning når det gjelder repertoarønsker ses som både en fordel og en utfordring i denne diskursen. Det kan være en fordel når det bidrar til en bredde hva gjelder sjangre og måter å synge på, og en utfordring dersom eleven helst vil holde seg til én type musikk. Det å få eleven til å teste ut annet repertoar enn det hen selv velger er viktig for å utvide horisonten også med tanke på en *teknisk bredde*. At en stemme har mange muligheter i seg er sentralt. «Du kan synge på andre måter. Det er ikke sånn at du har *den* stemmen, og ‘sånn synger jeg’, men du kan lage ulike lyder, og da kan du også synge forskjellige sjangre», som Anne uttrykker det. Momentet teknisk bredde er altså knyttet sammen med både sjangerbredde og å utvide horisonten.

Læreplanens føringer artikuleres også i denne diskursen. Noen av informantene trekker fram at kompetansemål som dreier seg om å framføre repertoar fra ulike sjangre og/eller epoker spiller inn på hvordan de forholder seg til repertoarbredden. Berit er bevisst på at læreplanen legger føringer i denne sammenhengen og forklarer hvordan hun kommuniserer rundt dette med elevene:

[S]å skal de da innom alle disse her type epokene. Og [...] jeg sier som så at hvis du har en rekke med matretter stående på et bord, så skal du smake på alle sammen. Uansett om de ikke ser noe appetittlige ut, så skal du smake på dem. Så er det greit hvis du ikke liker det [...]. Sånn er det med sang òg. Du skal innom mange forskjellige typer, og så hvis du ikke syns det var noe ålreit, nei, ok, men da har vi prøvd det. Da har du i hvert fall kompetansemålet, da har du nådd det, at du har prøvd deg. (Berit)

Diskursen om bredde påvirker altså sangundervisningen på musikklinja på flere måter.

### 5.2.6 Diskurs om et felt i endring

Diskursen om et felt i endring tillegger nodalpunktet sangundervisning på musikklinja betydning ved å plassere undervisningen inn i en større kontekst. ‘Endringer i samfunnet’,

‘sjangerendringer’ og ‘musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning’ er tegn som sier noe om strømninger som preger sangundervisningen. Tegnene ‘lærernes alder’ og ‘omstillingsevne’ dreier seg om sanglærerne, deres forutsetninger og holdninger. Analysen viser at diskursen om et felt i endring er ustabil. Tegnene som forsøkes fastlagt som momenter artikuleres og reartikuleres både på tvers av intervjuene med informantene og iblant i løpet av samme intervju. Diskursen framstår likevel i stor grad som én diskurs.

I diskursen om et felt i endring artikuleres endringer i samfunnet som relevante for sangundervisningen på musikklinja. Oppfatningen av at det synges mindre i skolesystemet nå enn før er sterk hos Berit. Hos de nye elevene som ikke har sang som hovedinstrument beskriver Berit en tydelig endring i hvilket forhold de har til å synge: «i hvert fall guttene, de har jo aldri sunget en strofe, de synger ikke på skolen lenger». Den digitale utviklingen er også noe som preger sangundervisningen. Bruk av opptak og notatprogrammer som både elev og lærer har tilgang til spiller inn på hvordan undervisningen formes. Endringene får konsekvenser for hovedinstrumenttilbudet på musikklinjer:

[D]et er jo ingen tvil om at musikk er i ferd med å forandre form. Altså, jeg tenker på [...] [elever] som på en måte – har laptop som hovedinstrument. Det var jo ikke aktuelt for ti år siden. At det skulle bli sett på som et hovedinstrument. (Camilla)

Gjennom analysen kommer det fram at diskursen om et felt i endring har et fokus på den sjangermessige utviklingen som har skjedd de siste tiårene. Dreiningen fra at «sang» primært har betydd *klassisk sang* til at ulike rytmiske sjangre har kommet mer inn i varmen, er sentral her. Da Berit tok sin utdannelse for noen tiår siden, var det klassisk hun måtte utdanne seg i: «[...] den gangen i [årstall], så var det ikke noe særlig annet du gjorde, hvis du skulle ta sang». Med årene har det blitt flere rytmiske utdanninger og flere sangpedagoger med rytmisk bakgrunn på musikklinjer. Flere av informantene trekker fram at dagens forhold i musikklinjefeltet er knyttet sammen med hvordan det har vært på den utdanningshistoriske siden. Lærernes alder henger sammen med hvilke valgmuligheter de hadde da de utdannet seg, og av de eldre sanglærerne på musikklinjer er det flest med utdannelse innenfor klassisk musikk, artikulere Camilla her:

[D]e sangerne [...] som nå er 60 ble ansatt når de var 30, og 30 år siden – det var ikke jazzlinje nesten en gang. Det var ikke en greie, noen sang litt jazz, kanskje, men det var jo ikke noe sånn. Nå er det jo *mange* rytmiske sangere som utdannes, og jeg håper de virkelig kommer inn i den videregående skolen. Samtidig som jeg ser at vi trenger de klassiske sanglærerne òg. Absolutt. I stor grad. Men så tror jeg

samtidig at de som utdannes nå innenfor det klassiske er automatisk litt sånn bredere, på et vis. [...] Så jeg tror liksom det at vi trenger begge deler, jeg. Helt klart trenger begge deler. (Camilla)

Blant noen av de yngre informantene finnes denne oppfatningen av at det også er en forskjell på yngre og eldre klassiske sangpedagoger. Med et forbehold om at problematikken selvsagt også er personavhengig, beskrives det at de yngre med klassisk utdanning gjerne har et noe annet perspektiv enn de eldre:

[D]en klassiske tradisjonen utvikler seg den òg, ser jeg jo. Og at ting, at også musikalske stiltrekk forandrer seg, og, ting er ikke så strengt som det kanskje var, kanskje? [Det] opplever jeg i alle fall [med] yngre kollegaer, da, altså, yngre klassiske sangkollegaer. Som på en måte [...] har en veldig annen innfallsvinkel til ting, både teknikk og musikalsk og litt sånn. (Fredrik)

Utviklingen i høyere musikkutdanning har altså stor betydning i diskursen om et felt i endring. Én side av saken er at det er blitt flere utdanningsløp å velge blant for den som vil utdanne seg som sanger og sangpedagog. Et annet aspekt er at institusjoner som har prosjekter på tvers av sjangre, ses på som en inspirasjon for musikklinja. Camilla sier hun håper det kan bli mer av «sånn sjangeroverskridende musikk, da. Folkemusikk som fusjonerer med jazz og klassisk, og – at man ikke tenker sånne... blokker lenger». Daniel trekker fram at musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning også kan fungere som en hindring for at endring kan skje:

Jeg tenker på at institusjonene er også med på å holde på de, holde på de sjangerne, da. Holde på de... de, ja, at folk [ler] holder seg til sin sjanger, på en måte. At det er lite sånn kulturutveksling, da, hvis jeg skal bruke det uttrykket. (Daniel)

Musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning kommer til syne flere steder i feltet. Dette vil jeg beskrive mer inngående i diskusjonskapitlet (kapittel 6).

Diskursen om et felt i endring artikulere også lærernes omstillingsevne. I møte med endringer i feltet må lærerne stadig møte nye krav. Dette gjelder blant annet å måtte undervise i et bredere spekter av sjangre: «[D]e fleste har vel vært nødt til å... utvide horisontene, da, få litt mer bredde på det. Så [det] nytter ikke å bare gå i én sånn... Så vi er egentlig allsidige, de fleste som jobber her» (Berit). Endringer i samfunn og fagfelt får altså direkte konsekvenser

for hvordan sangpedagogene forholder seg til yrkeshverdagen sin. Ulike strømninger i feltet spiller inn på sangundervisningen.

### **5.3 Diskurser med nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’**

Det er mange forhold som spiller inn på hvilke sjangre sangpedagogene i undersøkelsen underviser i. Elevmassen, kollegene, ledelsen og strukturelle forhold på den enkelte arbeidsplass er noen av faktorene som har konsekvenser for i hvilken grad de underviser i sjangre som ligger fjernt fra deres primære. Alle informantene underviser i mer enn én sjanger, men det varierer om de opplever at de er utenfor sine primære sjangre eller ikke. Siden Camilla, Espen og Fredrik i sine respektive sammenhenger er ansatt som rytmisk sanglærer har dette også konsekvenser for de potensielle undervisningssjangrene. I det følgende presenteres diskurser som tillegger nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’ betydning på forskjellige måter.

#### 5.3.1 Diskurs om bred undervisningskompetanse

Diskursen om bred undervisningskompetanse dreier seg om at sangpedagoger på musikklinjer i utgangspunktet skal ha bred nok kompetanse til å undervise i flere ulike sjangre. Holdningen i denne diskursen er, slik Daniel uttrykker det, at «en trenger ikke være ekspert på alt for å kunne gi god undervisning». Momentene i diskursen om bred undervisningskompetanse er ‘fellestrekk og overførbarhet’, ‘begrenset spesialiseringsbehov’, ‘å lære med elevene’ og ‘kollegasamarbeid’.

Et fokus på fellestrekk i musikken artikuleres av denne diskursen. Det er viktigere å tenke på hva som er likt på tvers av sjangre enn hva som er sjangerspesifikt, på hva som er *overførbart* fra én type musikk til en annen. Hos Berit kommer diskursen om bred undervisningskompetanse til uttrykk i utsagn som «jeg tenker egentlig ikke så veldig mye på sjangeren, jeg». Hun er en tydelig representant for denne diskursen, og sier selv at breddetilnærmingen hennes har å gjøre med den sammensatte bakgrunnen hun har. Espen trekker også fram sin egen brede bakgrunn innen forskjellige rytmiske sjangre som en styrke når det kommer til å undervise «bredt». Han legger til at «på videregående-nivå, så skal de jo ikke begynne å spesialisere seg heller i alt for høy grad», og trekker altså inn momentet begrenset spesialiseringsbehov. Fredrik gjør tilsvarende refleksjoner:

[O]m du på en måte ikke overholder alle stiltrekkene alltid, til enhver tid, så er det [...] ikke så farlig på videregående. Men vi ser jo populærmusikken i dag òg, den er jo et sammensurium av sjangre. [...] Det er kanskje viktig å ha litegrann kunnskap om ulike sjangre, og så får [elevene] rett og slett bare utforske det selv. (Fredrik)

Å gi elevene et utgangspunkt til å selv finne ut av hvilken sjangermessig retning de vil gå i, lar seg gjøre uten detaljert sjangerkunnskap, ifølge Fredrik. Det å undervise på en god måte krever ikke nødvendigvis grundig kunnskap om alle sjangre man underviser i, ifølge diskursen om bred undervisningskompetanse. Siden Fredrik er ansatt som *rytmisk* sanglærer, har elevene hans valgt rytmisk sang i forkant av sangundervisningens oppstart, og i tråd med diskursen opplever Fredrik at kompetansen hans stort sett er bred nok til å kunne undervise på en god måte. Diskursen knytter også elevforutsetningene sammen med disse problemstillingene. De fleste sangelevne har mer enn nok med å jobbe med hovedsakelig grunnleggende aspekter ved sanglig utvikling. Dermed kommer man uansett ikke så dypt ned i arbeidet med sjangerspesifikke stiltrekk.

Å lære med elevene er et sentralt moment i diskursen om bred undervisningskompetanse. Et mulig utgangspunkt for å undervise i ukjente sjangre er å se på undervisningen som en arena for å gjøre nettopp dette. For sangpedagogen er det da nyttig å være åpen for ny kunnskap og villig til å omstille seg. Daniel er tydelig på at han har utviklet en trygghet i å kunne bevege seg ut i ukjent sjangerområde og likevel stå støtt i at kompetansen hans strekker til: «[D]et er ikke så farlig å måtte kunne alt der. Det er fint, da. Så kan jeg liksom lære litt sammen med elevene».

I diskursen om bred undervisningskompetanse artikuleres også kollegasamarbeid.

Informantene forteller at det å ha et godt samarbeid med kollegene er en styrke i møte med sangundervisning i ulike sjangre. Dette kan ta form av uformelle samtaler der de får innspill på det de lurer på. Også planlagte samarbeidsmøter der kollegene utveksler informasjon og drøfter tekniske og musikalske problemstillinger er nyttig og gunstig for sangpedagogene. Det faglige fellesskapet oppleves for det meste som positivt og lærerikt.

### 5.3.2 Diskurs om «det grunnleggende»

Diskursen om «det grunnleggende» har likheter med diskursen om bred undervisningskompetanse, men den framtrer i analysen som noe distinkt eget. Diskursen

tillegger nodalpunktet sangundervisning i ulike sjangre betydning ved å artikulere ‘tekniske basisferdigheter’ og ‘musikalske basisferdigheter’ som sentralt.

Det å prioritere å jobbe med grunnleggende musikalske og tekniske ferdigheter i sangundervisningen er viktig i denne diskursen. Gjennom å lære dette blir eleven rustet til å synge flere typer musikk. Slik som i diskurs om teknikk som verktøy for det kunstneriske (se 5.2.1) handler tekniske basisferdigheter om å etablere en hensiktsmessig teknikk for instrumentet. Ved å oppnå en grunnleggende og fleksibel stemmebruk står eleven fri til å videreutvikle stemmens uttrykk til den enkelte låten eller sjangeren. Diskursen om «det grunnleggende» kommer til uttrykk gjennom Espens uttalelser om hva han fokuserer på i undervisningen:

[I] min undervisning, altså sangundervisning, og også mer teoretisk undervisning, så er jeg jo opptatt av å lære det grunnleggende. Grunnteknikk, pust og klangplassering og... ting som er overførbart til alle sjangre, egentlig. Det syns jeg er det viktigste, og så kan man jobbe med de samme problemstillingene, med de samme tingene innen bestemte låter eller sånn [...] [I] og med at det er det grunnleggende jeg ønsker å fokusere på, så er det selvfølgelig overførbart til de konkrete låtene eller problemstillingene som jeg jobber med også. (Espen)

Espen nevner altså grunnteknikk, pust og klangplassering som noe som inngår i begrepet «grunnleggende». Sentralt i diskursen om «det grunnleggende» er at det lar seg overføre til mange ulike sjangre:

Jeg har ikke opplevd noen [sangelever på musikklinja] som har tilfredsstillende nok grunnteknikk til å kunne begynne å jobbe *utelukkende* med én bestemt nisjesjanger. Heller ikke – hvis de ønsker å jobbe med improvisasjon, så er det like viktig med det grunnleggende tekniske og musikalske som det er hvis du senere skal gjøre det innenfor opera eller klassisk sang eller overtonesang eller heavy metal eller hva det skal være. Mm. (Espen)

Basisferdigheter innen både det tekniske og det musikalske vil altså gi elevene en god plattform til å utøve innen flere forskjellige sjangre, artikuleres det i denne diskursen.

### 5.3.3 Diskurs om å undervise i primære sjangre

Diskursen om å undervise i primære sjangre prøver også å tillegge nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’ betydning på en egen måte. Ifølge denne diskursen skal sangpedagogen holde seg til den sjangeren eller de sjangrene som vedkommende har



kompetanse i. Noen momenter i denne diskursen er 'respekt for eleven', 'respekt for sjangeren', 'teknisk begrensning', 'komfortsone' og 'elevbytte'.

I analysen kommer det fram at respekt for eleven er sentralt i denne diskursen. Å være bevisst på begrensningene i lærerens kompetanse er viktig. I denne sammenheng handler respekt for eleven om at eleven fortjener så god undervisning som mulig. At læreren selv må beherske undervisningssjangeren ses som en følge av dette. Respekt for eleven handler også om å innse at kompetansen som eleven bringer med inn i undervisningen kan være mer relevant enn den som læreren har. Daniel syns dette er et viktig poeng:

[D]et handler også om, på en måte, både respekten for elevene man møter, at innimellom har [de] en kompetanse som læreren kanskje ikke har på noen områder, at man kan tørre å liksom være ydmyk der, og så om respekt for andre kollegaers fagområde, da. (Daniel)

Daniel ønsker også å ha respekt for kompetansen til kollegene sine. Respekt for sjangeren dreier seg om å oppnå høy kvalitet, og at den som er best skikket til å undervise på en mest mulig autentisk og sjangertro måte er den som har sjangeren som sin primære. Camilla uttrykker liknende synspunkter:

Og det er jo derfor det har blitt ansatt rytmiske sanglærere på videregående. For man har skjont at [...] det er faktisk en forskjell i tilnærmingen til musikken. Det er ikke det samme. Når kollegaen min ved siden av her underviser en standardlåt og jeg gjør det, så er ikke det det samme. Og derfor har det jo blitt mer rytmiske sanglærere, nettopp av den grunnen, da. (Camilla)

Diskursen om å undervise i primære sjangre fokuserer på hvordan ulike sangpedagogers kompetanse skiller dem fra hverandre. Camilla kobler økningen som har skjedd i antallet rytmiske sanglærere på musikklinja sammen med en økende anerkjennelse av hvordan sjangre skiller seg fra hverandre. Diskursen kommer også til uttrykk gjennom informantenes bevissthet om hva de *ikke* underviser i. Espen sier at han for eksempel ikke ville undervist i operateknikk, siden det ikke er en del av bakgrunnen hans.

Flere av informantene trekker fram sangpedagogens tekniske begrensninger som begrunnelse for å holde seg til sin primære sjanger. Camilla forteller at hun i biinstrumenttimene har én enkel klassisk sang på undervisningsrepertoaret, men hun underviser ikke i klassisk repertoar ellers, siden hun ikke har det tekniske overskuddet og muskulaturen som skal til. Daniel

unngår å undervise på et detaljert nivå innen spesielle stemmeeffekter i rock, nettopp på grunn av begrensninger i den tekniske kompetansen. Han unngår det fordi han ikke vet eksakt hva «growling er, på en måte, men jeg kan lage lyder som kanskje likner som jeg vet jeg gjør på en sunn måte, da, men jeg har ikke jobbet med å overføre det til den mer harde musikk sjangeren» (Daniel). Å undervise i primære sjangre knyttes opp mot 'komfortsone' i denne diskursen. Hvilke typer musikk kjennes det «innenfor» å undervise i? Hva vil det egentlig si å være «hjemme» i en sjanger? Camilla sier det slik:

[D]et å [føle] seg hjemme innenfor en sjanger dreier seg jo veldig mye om hvor man er komfortabel. Hva man har kunnskap og kompetanse om, tenker jeg. Jeg kunne jo aldri undervist i klassisk nettopp fordi jeg har ikke den kompetansen, og jeg håper ingen av [de] klassiske lærerne tenker at de kan undervise i improvisasjon på lik linje med det jeg kan, for de har jo ikke den [kompetansen]. Ikke sant? Så det har jo med komfortsone [å gjøre], på et vis. Være der man har lyst til å... Ja, være komfortabel. (Camilla)

Komfortsone henger også sammen med det rent praktiske rundt å forberede og gjennomføre undervisningen. At det går med mer tid på å forberede undervisning i sjangre som sangpedagogen ikke kjenner så godt, er noe flere av informantene nevner. Med bakgrunn i det følgende utsagnet fra Anne er det forståelig at det oppleves mest komfortabelt å holde seg til det klassiske repertoaret som er hennes primære:

Altså, jeg syns det er utfordrende, det å finne repertoar som er aktuelt og nytt. [Det oppleves] tryggere å gå til arkivskapet mitt med [ler] de notene [...]. Det klassiske repertoaret ligger mye lettere tilgjengelig, da. Men jeg har jo mye annet òg. Det er ikke det. Men det er ikke så oppi dagen. (Anne)

I diskursen om å undervise i primære sjangre er et sentralt moment å bytte elever i møte med sangundervisning i andre sjangre en sangpedagogens egen. Særlig dersom elevene ønsker å spesialisere seg i bestemte sjangre, kan elevbytte være aktuelt. Det er flere av informantene som sier at de har byttet elever, enten midlertidig eller permanent. Det varierer fra musikklinje til musikklinje hva slags organisatoriske løsninger som er mulig å gjennomføre når elevene skal bytte lærer. Én informant forteller om et midlertidig samarbeid med en annen sanglærer med utfyllende kompetanse. Begge lærere byttet elever i noen få sangtimer, slik at elevene fikk bedre faglig fordypning i de respektive sjangrene. Erfaringen til andre av informantene er at bytter som regel må være permanente på grunn av begrensninger i timeplanen. Det å bytte lærer når eleven begynner i tredje klasse framstår som det vanligste. Et slikt bytte kobles også opp mot respekt for eleven:

[V]i skal møte [elevene] med respekt, da. [...] Og så skal vi prøve å hjelpe dem på best mulig måte. Hvis ikke vi kan det, så kan vi sende dem til en annen sanglærer. For vi skal faktisk ikke tro at vi har alle svar bestandig. Den tiden bør også være over. (Fredrik)

Fredrik gir her uttrykk for at sanglæreren bør kjenne sine begrensninger når det gjelder hvilke sjangre man underviser i. I diskursen om å undervise i primære sjangre anses det som bedre at elevene får glede av andres kompetanse enn at man underviser i noe man ikke har kompetanse i.

#### 5.3.4 Diskurs om dikotomien rytmisk/klassisk

Diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk er gjennomgående i mye av datamaterialet. Et interessant funn er at flere av informantene gir uttrykk for å mislike begrepet «rytmisk» og måten det ofte settes opp mot «klassisk» på. Likevel bruker de begrepene mye og diskursen framstår som godt etablert. Momenter i denne diskursen er ‘inndeling’, ‘mangelfullt begrepspar’, ‘forskjeller’ og ‘det gamle og det nye’.

Hva informantene legger i rytmisk og klassisk musikk varierer. «Rytmisk» musikk ses på som en samlebetegnelse for en rekke ulike sjangre i denne diskursen. «Klassisk» musikk oppfattes i større grad som en mer enhetlig gruppe sjangre. Det kommer ikke klart fram av analysen hvilke typer musikk som inngår under hver betegnelse. Det som er klart, er at rytmisk og klassisk er en vanlig måte å dele inn både lærere, sangelever og repertoar på i musikklinjefeltet. Et sentralt moment i diskursen er inndeling, og bakgrunnen for inndelingen i rytmisk og klassisk anses å ligge i lærernes utdanning:

[D]et defineres jo veldig fort med klassisk og rytmisk. Det er de skillene vi opererer med her på videregående. Alle bruker det nesten helt sånn konsekvent. Klassisk og rytmisk. Ja, og så ler vi litt, for «klassisk musikk er ikke rytmisk, haha», ikke sant? (Camilla)

Når dikotomien klassisk og rytmisk omtales, er det ofte med en humoristisk eller unnskyldende undertone, som Camilla indikerer i utsagnet over. Diskursen artikulerer dessuten begrepsparet rytmisk/klassisk som mangelfullt. Flere av informantene spesifiserer at det særlig er begrepet rytmisk som oppfattes som problematisk. I diskursen ligger det en oppfatning om at det likevel er greiest å fortsette å bruke det, i mangel av noe bedre alternativ.

Momentet 'forskjeller' dreier seg i denne diskursen om måten den rytmiske retningen og den klassiske retningen skiller seg fra hverandre på. Én slik forskjell er bruk av noter satt opp mot en gehørbasert tilnærming: «Kanskje [at] rytmisk musikk er mye mer gehørbasert, og ikke så bundet av notene. [...] [Og] at du skal lage egne versjoner av ting, at du improviserer på en annen måte, da, enn [...] [i] den tradisjonelle klassiske musikkulturen» (Fredrik). En annen forskjell som ligger i denne diskursen er hvordan man forholder seg til planlegging og spontanitet. Klassiske musikere ses på som bedre på struktur, mens rytmiske er bedre på å improvisere, i både musikalsk og overført betydning. En tredje måte forskjellene tegnes opp på handler om hvordan sangerens rolle skal være: Er sangeren først og fremst en formidler av et tekstlig budskap eller er sangeren først og fremst en musiker, på linje med instrumentalister? Den førstnevnte holdningen tilskrives den klassiske tradisjonen og den sistnevnte den rytmiske. En karakteristikk av klassiske sangere som individualister og rytmiske som bandmedlemmer med samspill i fokus kommer også fram i analysen. Disse karakteristikkene av forskjeller mellom rytmiske og klassiske musikere kommer noen ganger fram som informantenes faktiske oppfatninger og noen ganger som stereotyper som informantene ikke er enige i. Felles for dem er at de framtrer som del av den eksisterende diskursen, uavhengig av hvorvidt de tilhører informantenes synspunkter eller ikke.

I diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk handler momentet 'det gamle og det nye' om at klassisk ses på som noe gammeldags og rytmisk som noe nytt og friskt. Den klassiske tradisjonen går langt tilbake i tid og har hatt en sentral posisjon i den vestlige musikkhistorien. Den rytmiske, slik den omtales i denne diskursen, er yngre og har fått gradvis mer anerkjennelse de siste tiårene. «Rytmisk [høyere musikkutdanning] eksisterte vel ikke i Norge i det hele tatt ennå, den gangen», sier Berit om tiden da hun utdannet seg til sanger og sangpedagog. Hun forteller at hun har møtt på klassiske sangpedagoger fra andre musikklinjer som hun mener er «sterke i sin tro»:

Elisabet: Hvilken tro er det de er sterke i?

Berit: I den klassiske verden.

Elisabet: Ja. [At de] ser den som høyere opp i hierarkiet?

Berit: Mm.

Elisabet: Hva tror du det bunner i?

Berit: Kanskje det har noe [å gjøre] med det at – den rytmiske delen har først kommet til nå de senere årene? Og så at den klassiske har alltid vært der.

Her trekker altså Berit fram den lange tradisjonen som avgjørende. Dette anses også som et sentralt poeng i diskursen om verdihierarkier.

### 5.3.5 Diskurs om verdihierarkier

Diskursen om verdihierarkier dreier seg om at ulike sjangre har ulik verdi, og den knyttes i analysen til momentene 'status', 'anerkjennelse', 'virtuositet', 'nedlatende holdninger' og 'musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning'.

I denne diskursen er det en oppfatning av at noe musikk ses på som mer høyverdig og noe som mindreverdig, noe som «høykultur» og noe som «lavkultur». Musikken har altså ulik 'status'. Opplevelsen av at noen sjangertradisjoner står sterkere enn andre deles av flere av informantene: «Det er jo ikke til å stikke under en stol at høykultur, det er jo klassisk og til dels jazz. Det er liksom bedre enn noe annet», sier Fredrik. At klassisk og jazz ofte får mest plass på musikklinja opptar også Daniel. Han opplever at de mange elevene som foretrekker å holde på med popsjangre ikke får en sjanse til å komme så tydelig fram, og mener mye ansvar ligger på lærerne for å bedre dette:

Det er lett at klassisk og jazz får en sånn status. At det er det som er kult. Det er det du skal holde på med hvis du er flink. De som jobber med noe annet er da, tror jeg, redd for at ikke det blir anerkjent. At det ikke blir satt pris på. Selv om det er veldig mange [elever] som egentlig definerer seg inn i det, men [klassisk og jazz] blir litt sånn rådende retninger, da. Og så tror jeg at vi lærere ikke har vært flinke nok til å snakke om andre sjangre. [F]or eksempel når vi har musikkhistorie, da tar vi klassisk, og så tar vi jazzens røtter, og så har vi de to [retningene]. Og så glemmer vi kanskje [...] det mest populære, som flest hører på nå, da. [...] som jeg tror [det] er kjempeviktig [å være bevisst på]. At elevene må oppleve at det er greit og det er ønsket at de skal holde på med det de har lyst til. (Daniel)

I Daniels utsagn knyttes diskursen om verdihierarkier sammen med diskursen om elevens autonomi og trivsel. Det at popsjangre ikke blir anerkjent i like stor grad som klassisk og jazz kan føre til at eleven ikke føler seg anerkjent. Derfor er det viktig å være bevisst hvilken status ulike sjangre har på musikklinja. Virtuositet blir verdsatt, men virtuositet er ikke like viktig innenfor alle sjangre, reflekterer Daniel. De elevene som er dyktige i klassisk og jazz får mye oppmerksomhet og mye plass, men de som er eksperter på andre sjangre, der virtuositet spiller mindre rolle, får ikke komme så godt fram. Anne erfarer også at det eksisterer et sett med oppfatninger av hva det vil si å være dyktig. Sangelevnene hun jobber

med tillegg visse kvaliteter mer verdi enn andre, men favoriserer ikke noen bestemte sjangre. Det er bestemte virtuose ferdigheter som det er status å kunne, mener Anne:

Sopranene som kan synge lyst, det er veldig stas, da. Det er jo det. Så synger du operaarier som går høyt og fort, så er det imponerende. Det er status hos medelever og sånn, ja, da. Det er det. Men så er det fryktelig status også å synge *den* rå jazzlåta med band, eller en pop-... Altså, det er status å være artist. Absolutt. Men jeg tror ikke det er sånn at én sjanger er mer foretrukket framfor en annen sånn generelt, men elevene har også sånn[e holdninger som] at "du er så innmari god på *det* og du er innmari god på *det*". (Anne)

De diskursive artikuleringene knyttet til status og verdihierarkier er ofte uuttalte. Ett slikt taust aspekt er at noen sangpedagoger er ansatt i stillinger som er spesifisert *rytmiske*, mens kollegene med klassisk bakgrunn kun har betegnelsen «sangpedagog», uten noe sjangerspesifikasjon foran. Én av informantene trekker også fram det at rytmiske sanglærere fortsatt ser ut til å være i mindretall i forhold til de med klassisk bakgrunn. Vedkommende bemerker at dette ikke er så rart med tanke på den historiske utviklingen som har vært de siste tiårene, men ser likevel den ujevne fordelingen som et uttrykk for at den klassiske tradisjonen på mange måter fortsatt er gjeldende i feltet.

I analysen kommer det fram at diskursen om verdihierarkier betegner klassisk og jazz som musikk med høyere status, og pop og rytmisk som musikk med lavere status. Det historiske perspektivet er sentralt i denne sammenhengen. Hvor lang en tradisjon er, har noe å si for hvor etablert den har rukket å bli. Espen sier han noen ganger har erfart en nedlatende holdning fra musikere fra den klassiske tradisjonen, men det kan man finne i mange sjangre, mener han:

[...] det henger jo en del sammen med at [den klassiske tradisjonen] er en *lang* tradisjon, tenker jeg. [M]an har i praksis forsket på det over så lang tid at det er noen etablerte sannheter der. [...] Men sånn kan det være innenfor alle sjangre, og i hvert fall innenfor det man kan kalle nisjesjangre eller det som er ansett som mer høyverdig. [...] til en viss grad, så er det [også slik i] kunstmusikken, [...] det er jo sånne typer holdninger der. Og det er jo også innenfor mer sånn eksperimentell, avantgarde-type improvisasjonsmusikk som jeg har vært innenfor og sånn, at man har den type nedlatende holdninger overfor andre typer musikk, det eksisterer jo, det. (Espen)

Musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning er også et moment i diskursen om verdihierarkier. Sangpedagogene har sin utdanning fra institusjonene, og får med seg kunnskap, holdninger og verdier derfra. Dette preger igjen sangundervisningen på

musikklinja. I tillegg til at lærernes utdanningsbakgrunn påvirker, kommer det fram at musikkutdanningsinstitusjonene i noen grad har innflytelse på musikklinjefeltet ved å framstå som forbilder i for eksempel sjangerproblematikk og emneutforming (se også 5.2.6 om institusjoner som inspirasjon for musikklinja i diskursen om et felt i endring). I diskursen om verdihierarkier artikuleres musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning også som sentral for at klassisk og jazz tillegges større verdi enn pop og annen rytmisk musikk.

## Kapittel 6: Diskusjon

I dette kapitlet drøfter jeg resultatene fra undersøkelsen. Jeg ser dem i sammenheng med deler av den tidligere forskningen som er gjort rede for i kapittel 2, og i relasjon til Laclau og Mouffes diskursteori, som er gjort rede for i kapittel 3. Datamaterialet er rikheldig, og denne diskusjonen kunne vært dreid i mange ulike retninger. Jeg velger å fokusere drøftingen i en retning som jeg mener pekes ut av diskursteoriens begreper for konflikt. Diskursiv kamp er et nøkkelord i Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15) og gjennom dette kapitlet ser jeg på noen av de kampene som har kommet fram i analysen. Slik belyser jeg forskningsspørsmål 3, der jeg spør om hva den diskursive kampen står om i det feltet sangpedagogene er en del av.

I 6.1 drøfter jeg hvordan begrepene om diskursiv kamp og diskursorden kan brukes om resultatene i denne undersøkelsen. I del 6.2 ser jeg på noen områder i diskursordenen som det tilsynelatende er stor enighet om blant informantene: Diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske, diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk og diskursen om bredde. Områder som er i mer åpenbare konfliktfylte deler av feltet behandles i 6.3, der jeg ser på hvordan diskursen om tradisjon, diskursen om verdihierarkier og diskursen om et felt i endring står i spenning med blant annet hverandre. I 6.4 retter jeg fokuset inn mot det å undervise i andre sjangre enn den eller dem som oppleves som ens primære, og ser på hvordan de diskursive kampene i feltet preger også dette. Mot slutten av kapitlet oppsummerer jeg i 6.5 med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, før jeg reflekterer rundt hvordan tematikken i denne oppgaven kunne vært videreført i andre forskningsprosjekter.

### 6.1 De diskursive kampene i rammen av en diskursorden

I Laclau og Mouffes diskursteori er diskursiv kamp noe som gjennomsyrrer det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). Vi mennesker forstår verden gjennom diskurser, og *hvordan* verden forstås avhenger av artikulasjonene som gjøres i den enkelte diskurs. Hva 'sangundervisning på musikklinja' vil si, varierer alt etter hvilket diskursive perspektiv man har. I kapittel 5 skrev jeg fram en rekke diskurser som jeg identifiserte i datamaterialet. Seks av diskursene har 'sangundervisning på musikklinja' som sitt nodalpunkt, altså som sitt sentrale tegn som mening forankres ut ifra og i forhold til. De fem andre diskursene er sentrert



rundt 'sangundervisning i ulike sjangre' som sitt nodalpunkt. 'Sangundervisning på musikklinja' og 'sangundervisning i ulike sjangre' kan, som tidligere nevnt, forstås som flytende betegner, fordi de er sentrale tegn som flere diskurser tillegger betydning samtidig.

Ifølge diskursteorien *kjemper* diskurser om å fylle flytende betegner med mening. De forsøker å tillegge dem betydning på akkurat sin måte, og dette kaller Laclau og Mouffe for en kamp. Diskursanalysen som er gjort i denne studien viser imidlertid at noen områder i feltet later til å være nokså stabile. I andre deler av feltet er det større spenninger, og noen av diskursene later til å være i konflikt. I diskursteorien betegnes dette som at de står i et antagonistisk forhold til hverandre. Noen diskurser som har helt eller delvis motstridende interesser når det gjelder å fylle de flytende betegnerne 'sangundervisning på musikklinja' og 'sangundervisning i ulike sjangre' med innhold er diskursen om tradisjon, diskursen om elevens autonomi og trivsel, diskursen om bred undervisningskompetanse og diskursen om å undervise i primære sjangre.

Begrepet *diskursorden* kan tilføre ytterligere et forståelseslag til disse varierende spenningene. Diskursordenen betegner en gruppe av diskurser som opererer på samme område, både i konflikt og i samklang med hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 70)<sup>13</sup>. Dette området der flere ulike diskurser opererer blir altså et sted for mulig eller faktisk diskursiv kamp. Jeg velger å implementere begrepet diskursordenen som en betegnelse på feltet som denne undersøkelsen er gjort i: sangundervisning i videregående skole. Som jeg har gjort rede for over er det noen områder av denne diskursordenen som er konfliktfylte, og noen der det er lite spenninger. I disse områdene framtrer diskursene som nokså stabile. Figur 6.1 viser diskursordenen med stabile og spenningsfylte områder.

---

<sup>13</sup> Begrepet diskursordenen er ikke en del av Laclau og Mouffes diskursteori, men er hentet fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (se Jørgensen & Phillips, 1999, kap. 5). Fairclough bygger igjen på Foucault (s. 21ff).



Figur 6.1 Diskursordenen sangundervisning i videregående skole.

I figur 6.1 vises hvordan diskursene i diskursordenen forholder seg til hverandre i diskursive kamper. Noen diskurser er stabile i feltet, noen er preget av indre spenninger, og flere er i konflikt med andre diskurser.

## 6.2 Stabile områder i diskursordenen – eller?

Resultatene i denne undersøkelsen viser at man kan snakke om noen felles ‘sangpedagog på musikklinja’-diskurser, som deles av alle eller de fleste av de seks deltakende informantene. I starten av forskningsprosjektet så jeg for meg at informantenes diskurser ville variere ut ifra deres sjangertilhørighet, men dette var i liten grad framtrødende. Uavhengig av hvilken sjangermessig bakgrunn de har, er det noen diskurser det er relativt stor enighet om. For eksempel er diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske, diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk og diskursen om bredde tydelig representert blant sangpedagogene som jeg har intervjuet. Jeg vil altså si de er nokså dominerende i materialet, men samtidig er de ikke frie for spenninger. I det følgende reflekterer jeg rundt hvordan disse diskursene framstår og kan forstås.

### 6.2.1 Den viktige teknikken

Diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske framstår som nokså stabil fordi det er enighet blant informantene om at teknikk er viktig. Samtlige trekker fram teknikkens funksjon som et verktøy for å formidle det uttrykket man vil. Teknikkens viktige rolle i sangundervisning på videregående skole er også noe som kommer fram i undersøkelsen som Moe (2019) har gjort. Hun finner stor enighet om at teknikk står sentralt blant sine informanter, uavhengig av deres sjangertilhørighet, alder og utdanning.

### 6.2.2 Dikotomien rytmisk/klassisk – en tilnærmet objektiv diskurs?

Jeg beskrev i teorikapitlet hvordan begrepene kontingens og objektivitet brukes i Laclau og Mouffes diskursteori (i henholdsvis 3.2.1 og 3.2.3). Diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk framstår som om den nærmer seg en objektiv status, med andre ord som en diskurs som er så godt etablert at man knapt tenker på at forholdene kunne vært annerledes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 48). Man glemmer kontingensen til disse diskursene, altså at de i prinsippet kunne vært strukturert annerledes. I denne undersøkelsen vil jeg ikke si at bruken av rytmisk/klassisk-dikotomien er *helt* objektiv, for informantene gir blant annet uttrykk for at begrepsparet er mangelfullt (se 5.3.4). Jeg oppfatter at det ligger en form for misnøye med denne inndelingen i diskursen, men likevel virker det ikke som om det er noen stor endring som skjer på akkurat dette området. Diskursen virker derfor å være forholdsvis stillestående i diskursordenen, ut ifra hvordan dette framkommer i intervjuundersøkelsen som er gjort.

Bruken av begrepene rytmisk og klassisk er en forenkling av et komplekst fenomen. Denne forenklingen kan være formålstjenlig i mange sammenhenger, men står også i fare for å redusere kompleksiteten og mangfoldet. Som tidligere nevnt poengterer Brackett (2016, s. 8) at sjangerinndelinger skjer på mange nivåer. Kategoriene klassisk og rytmisk befinner seg på et forholdsvis overordnet nivå, der 'rytmisk-paraplyen' inneholder blant annet pop, RnB, soul, hiphop og rock, og 'klassisk-paraplyen' blant annet opera, romanser og barokk. Jazz defineres i litteraturen noen ganger under rytmisk og noen ganger for seg selv. Dersom man legger til grunn at forenkling kan føre til en manglende anerkjennelse for mangfold og kompleksitet, blir det viktig med en bevissthet rundt hvilke begreper som brukes for å beskrive sjangre og musikktyper. I pedagogiske sammenhenger som på musikklinja, kommer også opplæringsaspektet inn i bildet: Hva formidler vi at en sjanger er, og hvordan ivaretar vi en

anerkjennelse av den sammensatte og mangfoldige totalen? En bevisst holdning til at ‘hele bildet’ skal formidles, kan ses som sentralt her.

I en del av forskningen på sangundervisning som jeg har sett på brukes begrepene ‘rytmisk’ og ‘klassisk’ mye (bl.a. Augdal, 2012; Halvorsen, 2007; Moe, 2019; Romme, 2009). I disse masteroppgavene redegjøres det for hvordan disse begrepene anvendes og hva de innebærer i konteksten. Bruk av begrepene rytmisk og klassisk kan sees som interessante diskursive artikuleringer, som er med på å reprodusere diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk. Basert på det som foreligger i disse masteroppgavene og det som kommer fram i min undersøkelse later det til at en diskurs om dikotomien rytmisk/klassisk ikke bare er til stede i feltet jeg har undersøkt, men også i det sangpedagogiske forskningsfeltet. Denne masteroppgaven er også et diskursivt uttrykk som bidrar til å reprodusere og reartikulere diskursen. I tråd med diskursteorien vil jeg igjen trekke fram *kontingensen*: ‘virkelighetsdefineringen’ rytmisk/klassisk er diskursivt konstruert. Det er en måte å snakke på som godt kunne vært annerledes.

### 6.2.3 Bredde og variasjon

Breddediskursen framstår svært tydelig i materialet, i en så stor grad at den kan sies å ha en delvis dominerende posisjon. Dette samsvarer med situasjonen i kulturskolefeltet i Norge, som Jordhus-Lier (2018) gjorde en diskursanalyse av for noen år siden. I undersøkelsen av hvordan kulturskolelæreres profesjonsidentiteter blir konstruert gjennom konkurrerende diskurser er breddediskursen den som i størst grad dominerer i feltet. Moe (2019) finner at sjangervariasjon i sangundervisningsrepertoaret på musikklinja holdes høyt av både de sangpedagogene som responderte på et spørreskjema og de informantene hun gjorde dybdeintervjuer med. Det presiseres av noen av informantene at sjangervariasjon også kan bety variasjon *innenfor* en sjanger (s. 85-86).

Blant sangpedagogene som jeg intervjuet var det stor enighet om at diskursen om bredde skal fylle ‘sangundervisning på musikklinja’ med mening. Breddediskursen ses på som en sentral diskurs, men den står også i et antagonistisk forhold til noen av de andre diskursene i diskursordenen. I diskursen om tradisjon artikuleres det blant annet at eleven skal læres opp innen en tradisjon, og lære å beherske virkemidler innen tradisjonen (se 5.2.3). Det er en sterkere føring mot spesialisering som ligger i diskursen om tradisjon, og dette er en helt annen måte å tenke på enn den som gjelder i diskursen om bredde. Et annet konfliktfylt

forhold finnes mellom breddediskursen og diskursen om elevens autonomi og trivsel. Dersom *bredde* tilsier at eleven skal bli fortrolig med en rekke stiler, sjangre og tekniske ferdigheter, så kan dette komme i konflikt med en elev som utelukkende vil fylle sangtimene med ett musikalsk uttrykk (se 5.2.2). Skal man da prioritere bredden eller elevens påvirkning? Her må sanglæreren manøvrere og balansere mellom flere diskurser i antagonistiske forhold.

Noen av de potensielle konfliktene knyttet til ønsket om bredde i sangundervisningen kommer fram i Augdal (2012) sine betraktninger rundt hva den videregående opplæringen skal innebære. Hun poengterer at et ønske om å undervise elevene i både klassiske og rytmiske arbeidsmåter, verdier og repertoar, fører til en utfordring med tanke på hvem som skal undervise (s. 101). Augdal mener selv det ville være en fordel med en større grad av spesialisering i hovedinstrument på musikklinja. Med diskursteoriens begreper: hun ønsker at det skal skje en hegemonisk intervensjon som gjør at elevene skal få en dypere sjangerkunnskap. Tilsvarende tanker gjøres av Johansen (2017, s. 134f), som med bakgrunn i Hess (2013, i Johansen, 2017) sier at når et mangfold av sjangere blir mer vanlig kan det føre til et overfladisk syn på hva man kan lære innen ulike sjangre. Johansen reflekterer også rundt at man med intensjoner om å være inkluderende og 'bred' i realiteten utøver en skjult og problematisk form for hegemonisk makt. At bredde anses som viktig kan også bunne i at det er en ny form for statusmarkør. Det å være 'kulturelt altetedende', altså å like en bredde av sjangre og kulturelle uttrykk, er en ny tendens i den vestlige verdens elite- og middelklasse, ifølge forskning som er gjort i USA på 1990-tallet (Peterson 1992; Peterson & Kern 1996; Peterson & Simkus 1992, i Dyndahl & Nielsen, 2014, s. 114). Dyndahl et al. (2017) viser at en tilsynelatende inkludering av sjangerbredde ikke foregår uten at nye ekskluderings skjer. Diskursen om bredde er interessant sett opp mot disse tendensene.

### **6.3 Tradisjon, verdihierarkier og et felt i endring**

I diskursordenen er det noen områder som framstår som tydelig konfliktfylte. Ett av disse former seg rundt diskursen om tradisjon og hvordan den står i mer eller mindre antagonistiske forhold til tre diskurser: diskursen om bredde (se 6.2.3), diskursen om elevens autonomi og trivsel og diskursen om et felt i endring. Et annet konfliktfylt område er knyttet til diskursen om verdihierarkier og hvordan den i seg selv innebærer spenninger.

### 6.3.1 Konfliktområdet rundt diskursen om tradisjon

#### *Tradisjonsdiskursen i møte med diskursen om elevens autonomi og trivsel*

Den diskursive kampen mellom diskursen om tradisjon og diskursen om elevens autonomi og trivsel står blant annet om hva slags rolle læreren skal ha. Læreren som artikuleres av diskursen om tradisjon handler om å lære opp eleven i et spesifikt innhold på en bestemt måte. Fagtradisjonen skal videreføres til eleven. I diskursen om elevens autonomi og trivsel er eleven i fokus. Læreren rolle i denne diskursen er å være en *veileder*. Det varierer hvor sterkt denne diskursen vektlegges av informantene, men den artikuleres av dem alle. Ifølge diskursen om elevens autonomi og trivsel skal eleven få utvikle seg på en god måte, ut ifra sine forutsetninger, sine ønsker og sine behov. På den måten skal eleven myndiggjøres og rustes til å ta egne valg. Funnene i IMP-studien, som blant annet så på hvordan britiske musikere fra ulike sjangre lærer og forholder seg til musikalske aktiviteter (Creech et al., 2008; de Bézenac & Swindells, 2009; Welch et al., 2008), peker mot at indre motivasjon og driv, som jeg forstår som knyttet til autonomi, er mer sentralt hos musikerne i kategorien 'ikke-klassisk' enn hos dem som hører til i den klassiske tradisjonen. Diskursen om elevens autonomi og trivsel kan muligens ses som et uttrykk for at denne verdien fra sjangre med mange 'uformelle' trekk (Folkestad, 2006) er kommet inn i den formelle undervisningskonteksten i videregående skole.

At eleven skal være selvstendig og ta egne valg er viktig for informantene, og trekkes også fram som en konsekvens av å følge læreplanens føringer, slik dette artikuleres av diskursen om elevens autonomi og trivsel (se 5.2.2). Samtidig ønsker sangpedagogene å bevisstgjøre elevene på de kulturelle forventningene som ligger i en sjanger, slik det artikuleres i diskursen om tradisjon. Å beherske en sjanger innebærer ikke bare å ha kunnskap om og ferdigheter i det som handler om det musikalske, men også å kjenne til de kulturelle kodene (Brackett, 2016, s. 6). Den diskursive kampen mellom diskursen om elevens autonomi og trivsel på den ene siden og tradisjonsdiskursen på den andre er særlig tydelig i at 'elevens påvirkning' kommer i konflikt med 'kulturelle forventninger' og å 'beherske en sjanger'<sup>14</sup>. Blant informantene i denne studien er det særlig i utsagn fra de med utdanning i klassisk sang at diskursen om tradisjon kommer til syne. Både Anne og Daniel kommer med flere

---

<sup>14</sup> Momentet 'elevens påvirkning' er også en del av diskursen om *bredde*, der det har noen nyanseforskjeller fra hvordan det kommer fram i diskursen om elevens autonomi og trivsel. 'Elevens påvirkning' i bredediskursen kan være både en fordel og en utfordring for sangpedagogen (se 5.2.5).

betraktninger om at de vil at eleven skal kjenne til hva som forventes i den sjangeren som eleven synger, uavhengig av hvilken sjanger det er. De gir imidlertid også uttrykk for at det er viktig med en refleksiv holdning til tradisjonsdiskursen. Anne trekker fram at hun som utøver er glad i å eksperimentere med å krysse grensene for hva som 'hører hjemme' i en sjanger, både musikalsk og kulturelt. Daniel fremhever at elevenes autonomi og trivsel har forrang hos ham, selv om han også ønsker at de skal utvikle en bevisst holdning til de sjangerbaserte forventningene.

### *Tradisjonsdiskursen i møte med diskursen om et felt i endring*

I diskursen om tradisjon anses det som viktig å lære eleven opp i en sjangertradisjon, som framstår som en nærmest stabil og nærmest uforanderlig størrelse. Dette står i kontrast til de strømningene som artikuleres av diskursen om et felt i endring. Diskursen om et felt i endring slår fast at sangundervisning på musikklinja ikke er hva det en gang var, og at det fortsatt skjer endringer. Blant sangpedagogene er det et utbredt syn på at det har skjedd forandringer på flere områder som preger musikklinja spesielt og musikkfeltet generelt. I litteraturen finnes også flere uttrykk for dette, som jeg oppfatter som interessante artikuleringer i diskursen om et felt i endring (se blant annet Dyndahl et al., 2017; Dyndahl & Nielsen, 2014). Det har skjedd konkrete endringer i sangundervisningen på musikklinja når det gjelder hvilke sjangre som brukes. Med utgangspunkt i resultatene fra Romme (2009) viser Moe (2019) at det har blitt en mindre andel klassisk musikk i sangundervisningen på musikklinja, til fordel for en noe større prosent med musikal-/filmrepertoar og en tydelig større andel repertoar fra rytmiske sjangre (Moe, 2019, s. 55).

### 6.3.2 Den spenningsfylte diskursen om verdihierarkier

Diskursen om verdihierarkier er interessant fordi den innebærer en god del spenning i seg selv. Den artikulerer blant annet at *noe* er mer verdt enn *noe annet*, når det gjelder sangundervisning i ulike sjangre. Blant sangpedagogene som for 12 år siden deltok i Rommes undersøkelse eksisterer det et verdihierarki mellom klassisk, jazz og pop, der klassisk har høyest status, jazz er på en andreplass, og pop befinner seg nederst (2009, s. 68). Dette samsvarer med det sjangerhierarkiet som kommer fram i Scheis funn (2007, s. 191). I mine resultater artikulerer diskursen om et verdihierarki statusforskjellene mellom klassisk, jazz og pop på samme måte (se 5.3.5). Sagt med Fredriks velklingende ord: «Det er jo ikke til å stikke under en stol at høykultur, det er jo klassisk og til dels jazz. Det er liksom bedre enn noe

annet». Analysen viser imidlertid også at det ikke bare er mellom sjangre at det er et hierarkisk forhold. Også ulike musikalske og tekniske kvaliteter ses på som mer verdt enn andre, som for eksempel virtuositet. Disse kvalitetene blir anerkjent i større grad enn andre. Dette fører til en potensiell undertrykking av de elevene som ønsker å holde på med sjangre som ikke er så virtuose, som for eksempel noen typer pop. Noen av informantene i denne undersøkelsen opplever at det er pop som velges dersom elevene får bestemme undervisningsrepertoar selv. 'Elevens påvirkning' er som tidligere nevnt en del av diskursen om elevens autonomi og trivsel og kan potensielt bidra til et antagonistisk forhold mellom verdihierarkidiskursen og autonomi- og trivselsdiskursen. Hvis elevens egne valg vil si sjangre med lav status i hierarkiet, og elevens valg skal være sentralt, blokkerer det for diskursen om verdihierarkier.

### 6.3.3 Musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning i to diskurser

'Musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning' er et moment i to diskurser: diskursen om verdihierarkier og diskursen om et felt i endring. Det framstår med litt ulik nyansering i de to, men det er ingen motstridende artikuleringer som foregår. Dermed oppfatter jeg ikke at det er noen diskursiv kamp mellom de to diskursene. I diskursen om verdihierarkier artikuleres musikkutdanningsinstitusjonenes påvirkning som sentral i å spille inn på hvilke sjangre som har status og blir anerkjent. De sjangrene som lærerne utdannes i blir også de sjangrene som det finnes formell kompetanse på i den konkrete hverdagen på musikklinja. Det kommer også fram i analysen at sangpedagogene følger med på hvordan institusjonenes studieplaner og emnefordeling utformes, og jeg forstår det som at dette inngår i det å holde seg faglig oppdatert på feltet. Måten institusjonene påvirker sangundervisningen artikuleres også av diskursen om et felt i endring. Musikkutdanningsinstitusjonene anses i endringsdiskursen som en potensiell drivende kraft for endring, og samtidig som en mulig forhindring for at endring kan skje. Påvirkningen fra institusjonene er altså noe tvetydig i diskursen om et felt i endring. Fordi påvirkning kan være både positiv og negativ, kan man nærmest si det er kamp innad i diskursen. Hvilken institusjon sangpedagogene er utdannet ved spiller selvsagt inn på hvordan påvirkningen på sangundervisningen på musikklinja blir. Nerland (2004) taler for en kontinuerlig refleksjon som må foregå «både hos den enkelte musikkpedagog og i *de musikkpedagogiske fagmiljøene*» (s. 55, min kursivering), ettersom musikkpedagogen kan ses som en kunnskapsagent som viderefører et sett med diskurser i undervisningen. Slike fagmiljøer eksisterer blant annet i musikkutdanningsinstitusjonene, der diskurser i høy grad videreføres til kommende musikkpedagoger.



## 6.4 Å undervise i andre sjangre enn sin(e) primære

De diskursive kampene som er beskrevet tidligere i dette kapitlet preger hvordan sangpedagogene forholder seg til å undervise i sang. Kampene har også innvirkning på hvordan de forholder seg til å undervise i andre sjangre enn sine primære. I dette delkapitlet peker jeg på noen av funnene som særlig berører sangundervisning i andre sjangre enn den som oppleves som sangpedagogenes primære, og som innebærer en del spenninger.

### 6.4.1 Vurderingsutfordringer – særlig i andre sjangre

Diskursen om den vanskelige vurderingen er i seg selv fylt med konflikt. Vurdering artikuleres som utfordrende og krevende. Sangpedagogene forteller at det i det store og det hele som regel går fint å vurdere, selv om det later til å være en del av arbeidet som de ikke er så glad i. Vurdering artikuleres imidlertid som særlig utfordrende knyttet til andre sjangre enn deres primære, og vurderingsdiskursen dekker derfor over noe av det samme området som diskursen om bred undervisningskompetanse. Den kan også sies å dele noe av grunnlaget som diskursen om å undervise i primære sjangre er bygget på, fordi vurderingsutfordringer kan brukes som et argument *mot* å undervise i sjangre som man ikke har kompetanse i. Diskursen om den vanskelige vurderingen er en av diskursene som er sterkt til stede blant alle informantene. Marnburg (2020) har undersøkt lærere og elevers oppfatning av vurdering i faget Instrument, kor, samspill 2, som en del av sangundervisningen på musikklinja foregår i. Hun finner at det eksisterer et mangfold av vurderingspraksiser og at vurdering oppfattes ulikt av de forskjellige lærerne og elevene som er med i undersøkelsen (s. 88).

### 6.4.2 Sjangerbredde og to motstridende diskurser

Breddediskursen er, som beskrevet i 6.2.3, forholdsvis dominerende i å definere hva ‘sangundervisning på musikklinja’ skal være. En følge av dette er blant annet at *sjangerbredde* artikuleres som viktig for sangundervisningen. Det er stor aksept for at sangelevne skal kunne «framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker», slik det er formulert i kompetansemålene for faget Instrument, kor, samspill 1 i den gjeldende læreplanen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 7). Alle de seks informantene forteller at de underviser i mer enn én sjanger. Det varierer imidlertid om de noen gang opplever at de er utenfor sine primære sjangre. I analysen har kommet fram to diskurser som er særlig interessante i hvordan de fyller nodalpunktet ‘sangundervisning i ulike sjangre’ med

betydning: diskursen om bred undervisningskompetanse og diskursen om å undervise i primære sjangre. Disse diskursene står i et antagonistisk forhold til hverandre og konstituerer et konfliktfylt område i diskursordenen. Flere av informantene gir uttrykk for at de balanserer disse to diskursene. Kan og bør en sangpedagog undervise i andre sjangre enn sin(e) primære? Diskursen om bred undervisningskompetanse og diskursen om å undervise i primære sjangre svarer på to forskjellige måter på dette spørsmålet.

#### 6.4.3 Komfortsone

‘Komfortsone’ er et moment i diskursen om å undervise i primære sjangre som er særlig interessant i hvordan det belyser det å undervise i andre sjangre enn ens primære. Et ønske om å holde seg innenfor komfortsonen kan føre til at sangpedagogen først og fremst underviser i den sjangeren eller de sjangrene som vedkommende føler seg *hjemme* i. Hvor i sjangerlandskapet er pedagogen mest komfortabel? Hva svaret på dette spørsmålet blir kan preges av hva slags sjanger som sangpedagogen har sin utdanning innen, og også av erfaringer pedagogen har gjort seg med andre sjangre i ulike sammenhenger, som kurs og utøvende virksomhet. Det vil, ikke minst, være avhengig av personlighet og fleksibilitet.

Anne synes en av de største utfordringene med å undervise i andre sjangre er å finne repertoar. Hun opplever det som tryggere å «gå til arkivskapet» der hun har mye klassisk repertoar, sin primære sjanger, lett tilgjengelig (se 5.3.3). Dette kan ses som et uttrykk for at hun opplever det som mer komfortabelt å holde seg innenfor en repertoarmessig komfortsone enn å velge repertoar fra andre sjangre enn den hun kjenner best. Hos sangpedagogene med rytmisk bakgrunn som Moe (2019) intervjuet i sin undersøkelse om repertoarvalg, finner Moe tilsvarende holdninger. De «opplever det som en utfordring å velge et klassisk repertoar» (s. 60).

### 6.5 Oppsummering

Som utgangspunkt for denne oppgaven har jeg hatt tre forskningsspørsmål. Her oppsummerer jeg hvordan disse er besvart.

### 6.5.1 Hvilke diskurser om sangundervisning finnes blant sangpedagogene?

I kapittel 5 la jeg fram resultatene av diskursanalysen jeg har gjort. Noen av diskursene som ble identifisert sier noe om hva sangundervisning på musikklinja er og bør være. Disse diskursene er:

- *Diskurs om teknikk som verktøy for det kunstneriske*
- *Diskurs om elevens autonomi og trivsel*
- *Diskurs om tradisjon*
- *Diskurs om den vanskelige vurderingen*
- *Diskurs om bredde*
- *Diskurs om et felt i endring*

Sangundervisning på musikklinja kan forstås på mange ulike måter, avhengig av øyet som ser og diskursen som artikulere. Sangpedagogene som deltok i denne undersøkelsen hadde en del felles diskurser om sang og sangundervisning som i liten grad varierte etter hvilken sjangertilhørighet de hadde. Jeg mener derfor man kan snakke om at det finnes noen felles 'sangpedagog på musikklinja'-diskurser.

### 6.5.2 Hvilke diskurser om musikkjangre finnes blant sangpedagogene, og hvordan forholder de seg til å undervise i andre musikkjangre enn den/dem som oppleves som deres primære?

Noen av diskursene som ble identifisert i analysen artikulere noe om sangundervisning i ulike sjangre, og om musikkjangre mer generelt. Disse diskursene er:

- *Diskurs om bred undervisningskompetanse*
- *Diskurs om «det grunnleggende»*
- *Diskurs om å undervise i primære sjangre*
- *Diskurs om dikotomien rytmisk/klassisk*
- *Diskurs om verdihierarkier*

Diskursene som tillegger mening til musikkjangre og sangundervisning i ulike sjangre er i varierende grad spenningsfylte. Diskursanalysen har vist at det å undervise i andre sjangre enn den eller dem som er sangpedagogens opplevde primære kan gå fint med gode tilpasninger i form av godt kollegasamarbeid og elevbytte. Det er også en del ubehag knyttet til å undervise

i andre sjangre enn sin(e) primære dersom dette innebærer å havne utenfor sin egen komfortsone.

### 6.5.3 Hva står den diskursive kampen om i det feltet sangpedagogene er en del av?

Undersøkelsen av hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre har vist at det er mange diskurser i spill blant de seks sangpedagogene som er intervjuet. Både diskurser om sangundervisning på musikklinja og diskurser om sangundervisning i ulike sjangre er identifisert. Noen av disse diskursene står i motstridende forhold til hverandre og det foregår diskursive kamper av forskjellig grad. Jeg har i dette kapitlet (kapittel 6) vist at feltet som er undersøkt kan sies å være en diskursorden, der ulike diskurser opererer på det samme området, både i konflikt og i samklang med hverandre. Diskursen om «det grunnleggende» er ikke så framtrødende i feltet, og det er også lite konflikt rundt den. Diskursen om teknikk som verktøy for det kunstneriske, diskursen om den vanskelige vurderingen og diskursen om dikotomien rytmisk/klassisk framstår som nokså stabile og tydelig etablerte blant flere av sangpedagogene, uavhengig av hvilken sjangerbakgrunn de har.

Noen diskurser i diskursordenen later til å være mindre stabile og stå i konfliktfylte forhold til hverandre. I disse områdene framstår det som det er større uoverensstemmelse mellom de forskjellige diskursene. De kjemper om å etablere seg og slik definere hva sangundervisning på musikklinja og sangundervisning i ulike sjangre skal være. Det er spesielt rundt diskursen om verdihierarkier, diskursen om tradisjon, diskursen om bredde, diskursen om et felt i endring og diskursen om elevens autonomi og trivsel at feltet framstår spenningsfullt. Diskursen om bred undervisningskompetanse og diskursen om å undervise i primære sjangre står også i et tydelig antagonistisk forhold, og sangpedagogene i undersøkelsen later til å stadig manøvrere og balansere disse to diskursene når det gjelder det å undervise i andre sjangre enn den eller de som oppleves som deres primære.

### 6.5.4 Tanker om videre forskning

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg reflektert rundt flere problemstillinger og spørsmål som fortsatt er ubesvarte. En del av disse presenteres jeg her, som forslag til videre forskning som er relatert til undersøkelsen jeg har gjennomført. I flere av diskursene som er identifisert her trekkes læreplanens føringer fram som et sentralt moment som påvirker

sangundervisningen. Intervjuene jeg gjorde med de seks sangpedagogene ble gjennomført våren 2019. Litt mer enn et år senere, fra høsten 2020, ble det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 innført i 1.-9. trinn og i vgl. Når skoleåret 2022-2023 er i gang, er Kunnskapsløftet 2020 implementert i alle trinn på videregående skole. Hvordan vil sangundervisning i ulike sjangre se ut etter at den nye læreplanen er innført? Dette er ett mulig forskningstema som kan by på spennende funn.

I dette prosjektet baserte jeg meg på intervjuer for å finne ut hvordan sangpedagoger i videregående skole *forholder seg* til undervisning i ulike sjangre. Et potensielt forskningsprosjekt som følger Svela (2013) sin design med kombinert observasjon og intervju, kunne vært vinklet slik at resultatene kunne vise noe om hvordan den faktiske undervisningen går for seg i ulike sjangre. Endrer lærerne undervisningen sin fra sjanger til sjanger, og i så fall hvordan? Hvordan underviser en sangpedagog med klassisk bakgrunn i jazzballader, og hvordan gjør en sangpedagog med jazzbakgrunn det?

Jeg har i diskusjonen pekt på den tydelige dikotomien mellom rytmisk og klassisk som preger både denne og andre studier i forskningsfeltet. Sangpedagogisk forskning som tar for seg andre måter å snakke om sjangre på synes kjærkomment. Og hvor blir det av dansebandforskningen? Min oppfatning er at en masteroppgave er et diskursivt uttrykk. Teksten reproducerer og reartikulerer diskurser som allerede eksisterer i feltet, og preger både praksis og forskning videre. I denne masteroppgaven har også jeg bidratt til å videreføre og reforhandle en rekke diskurser om sang, sangundervisning og musikkpedagogisk forskning. Med bakgrunn i dette hadde en spennende mulighet vært å gjøre en diskursanalyse av ulike masteroppgaver. Man kunne for eksempel se på hvordan oppgaver fra de siste årene tar for seg sangundervisning. Etter det jeg har sett i arbeidet med denne oppgaven, og særlig i litteraturgjennomgangen, er det mange ulike diskurser i spill i denne delen av det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Noen av diskursene blir åpent og reflektivt diskutert, og andre behandles som om de er objektive sannheter som reproduseres uten tilsynelatende refleksjon.

### 6.5.5 Avslutning

I starten av denne oppgaven beskrev jeg hva som har vært mitt formål med forskningsprosjektet, nemlig å undersøke hvordan sangpedagoger i videregående skole forholder seg til å undervise i ulike sjangre. Jeg valgte å ha et teoretisk rammeverk basert på

Laclau og Mouffes diskursteori. Dette opplevde jeg at gav meg et interessant perspektiv på datamaterialet. Forskningsfokuset har vært på *diskursene* i stedet for den enkelte informant. Å se på materielle og sosiale strukturer som sosialt skapte diskurser har gitt meg et nytt blikk på mine egne meninger og standpunkter, og ikke minst en rekke nye perspektiver på sangundervisning i og utenfor videregående skole. Diskursanalysen har også lært meg noe om hvilke diskurser jeg som sangpedagog viderefører i min undervisning, bevisst eller ubevisst. I arbeidet med masteroppgaven har det blitt tydeligere for meg at jeg ønsker å ha en refleksiv holdning til mitt musikkpedagogiske virke, slik at jeg unngår å reprodusere for mange ‘tatt-for-gitt-heter’ uten å tenke gjennom dem på forhånd. Samtidig erfarer jeg at jeg aldri kommer utenom diskursene og tradisjonene jeg står i. Jeg håper at jeg klarer å ha en transparent holdning rundt dette overfor både meg selv, kolleger og elevene jeg møter.

## Referanser

- Allsup, R. E. (2011). Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives. *Music Educators Journal*, 97(3), 30-34.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Augdal, M. (2012). *Rytmask sangundervisning i videregående skole. En beskrivelse og drøfting av undervisningspraksis*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Bekkemoen, K. S. (2013). *Stemmen og stilforståelse. En oppgave om stemmebruk og vokaltradisjoner i soul og heavy metal*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-39280>
- Brackett, D. (2016). *Categorizing sound: genre and twentieth-century popular music*. Oakland, California: University of California Press.
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Hadden, E., Potter, J., . . . Welch, G. (2008). Investigating musical performance: commonality and diversity among classical and non-classical musicians. *Music Education Research*, 10(2), 215-234. doi:10.1080/14613800802079080
- de Bézenac, C., & Swindells, R. (2009). No Pain, No Gain? Motivation and Self-Regulation in Music Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16). Hentet fra <http://www.ijea.org/v10n16/>
- Diskurs. (2021). In *Bokmålsordboka*: Språkrådet og Universitetet i Bergen.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G., & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: the case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438-454. doi:10.1080/14613808.2016.1204280
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105-118. doi:10.1080/14613808.2013.847075
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship: The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in «Musikklinja»*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/227601>
- Fjellstad, B. K. (2005). *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet*. (Hovedoppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. doi:10.1017/s0265051706006887
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. . Farnham: Ashgate.

- Halvorsen, S. E. (2007). *Å synge rytmisk når utgangspunktet er klassisk. En studie i rytmisk sangteknikk*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-18826>
- Hasund, I. (2012). *Sangundervisning i rock med utgangspunkt i sjangerens estetikk*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172534>
- Johansen, G. G. (2017). Genres, values, and music pedagogy students' identity formation as music teachers in spe. In S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Eds.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (Vol. 10, pp. 127-139): NMH-publikasjoner 2017.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (2. ed.). London: Verso.
- Marnburg, M. L. (2020). *Vurdering av musikkutøvelse i videregående skole – en kvalitativ undersøkelse av lærere og elevers erfaringer med vurderingspraksis i IKS2*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2687554>
- Moe, T. M. (2019). *Valg av repertoar i sangundervisninga i videregående skole. Et bevisst eller bevisstløst valg*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2622700>
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. In G. Johansen, S. Kalsnes, & S. Varkøy (Eds.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (pp. 46-56). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Robinson, T. (2010). *How popular musicians teach*. (Doktoravhandling). University of Sheffield, Storbritannia. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/40024601.pdf>
- Romme, I. B. (2009). *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172546>



- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* . (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172474>
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse.* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/2549>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svela, G. G. (2013). *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling? En intervjuundersøkelse med sangpedagoger i høyere musikkutdanning.* (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172550>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torfiing, J. (2011). Laclau, Ernesto (1935- ) and Mouffe, Chantal (1943- ). I K. M. Dowding (Ed.), *Encyclopedia of Power.*
- Tranøy, K. E. (2018). Kontingent – filosofi. In *Store norske leksikon på snl.no.*
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk.* (MUS5-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Hele/Kompetansemaal/instrument,-kor,-samspill-1>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Hovedomraader>
- Vestfall, I. (2017). *Laryngeal physiology and terminology in CCM singing. A thesis investigating research on the underlying laryngeal physiology of CCM singing techniques, and experiences of teaching CCM genres to adolescents.* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Hamar. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2567854>
- Welch, G., Duffy, C., Whyton, A., & Potter, J. (2008). *ESRC TLRP Project – Investigating Musical Performance [IMP]: Comparative Studies in Advanced Musical Learning.*
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsoppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet.* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Innledning

- Hvor lenge har du jobbet som sanglærer, på musikklinje, på denne musikklinja?
- Hvor mange sangelever har du nå, ev. andre type timer?

### Bakgrunnen din

- Din sanghistorie (med fokus på sjangre):
  - Kan du fortelle meg om hvordan du begynte å synge?
    - (Eks. oppfølging: Hva sang du da?)
  - Hva skjedde videre?
  - På et punkt bestemte du deg for å ta en utdanning som sanger eller sangpedagog. Kan du fortelle meg om den utdanningsveien?
- Nå:
  - I hvilken grad er du fremdeles virksom som sanger selv? Og i hvilke sammenhenger er du det?
  - Hvilken sjanger/sjangerer føler du deg mest hjemme i? Kan du si noe om hvorfor det er sånn?

### Musikk- og sjangersyn

- Hvorfor er musikk noe vi mennesker holder på med, etter din mening? Eller sagt på en annen måte: Hva er poenget med musikk?
- Hvordan ville du definert musikalsk sjanger?

- Og hva tenker du om hvor skillelinjene mellom ulike sjangre? Hva er det som gjør at skillelinjene trekkes akkurat der?
- Noen av dem som skriver om sjangre innenfor det musikkpedagogiske området ser på sjanger som en form for kultur. Hvordan forholder du deg til det?
  - Om du tenker på din arbeidsplass, hvilke sjangerkulturer vil du i så fall si eksisterer der?

### Sangerens rolle

- Hva er sangerens viktigste oppgaver?
- Hva innebære det å ha talent for å synge, for å være sanger?
- Hva slags rolleforventninger er knyttet til å være sanger i dag?
  - I hvilken grad opplever du at det er ulike forventninger til sangere av ulike kjønn?
- I hvilken grad opplever du at rolleforventninger varierer fra sjanger til sjanger?
- Hvor går grensene dine for hvilke vokale uttrykk du vil definere som sang?
- Hvor viktig er det å synge på en «sunn» måte, og hvordan ville du definere sunn stemmebruk?

### Sangundervisning

- Hvordan vil du beskrive undervisningen din? Kan du beskrive noe fra en typisk sangtime?
- Når det gjelder sangundervisningen her på musikklinja: Hva mener du at det er viktig at elevene lærer i dine timer? Hvordan går du fram for at de skal lære dette?

- Hvilke forventninger har du til elevenes øving?
- Hva tenker du om elevens påvirkning på sangundervisningen? Repertoar, klangidealer, læringsmåter...

### Undervisning i andre sjangre

- Du nevnte tidligere at du føler deg mest hjemme i [sjanger]. X Omtrent hvor stor del av undervisningstiden din brukes til denne sjangeren?
- Underviser du i andre sjangre enn [sjanger]? Omtrent hvor mye?
- Hvorfor gjør du dette?/Hvorfor ikke?
  - Er grunnen elevenes ønsker? Ditt eget valg? Skolens føringer?
- I sta beskrev du din egen undervisning. I hvilken grad vil du si at undervisningen din preges av sjangeren du underviser i?
- Går du fram på andre måter når du underviser i andre sjangre enn når du underviser i din egen sjanger?
  - Hvordan er planleggingen av de timene sett opp mot planleggingen av timene med [sjanger]?
    - Tidsbruk, måter å forberede deg på.
  - Hvordan er selve gjennomføringen av de timene sett opp mot gjennomføringen av timene med [sjanger]?
    - Utstyr, elevens medvirkning, din rolle.
  - Hvordan syns du det er å vurdere elevene i disse sjangrene sett opp mot å vurdere dem i [sjanger]?

- Hva vektlegges, hvordan føles det.
- Hvordan opplever du det å undervise i andre sjangre enn din egen?
  - Trygghet, selvsikkerhet, vurdering av egen kompetanse, elevenes utbytte av disse timene, mestring.
- Noen ville kanskje si at det er visse verdier knyttet til visse typer sjangre, og også at det finnes et visst hierarki mellom de ulike sjangrene. Hvordan opplever du det som sanglærer i vgs?

### Sanglærerrollen

- Hvis vi skal sammenfatte litt/summere opp det vi har snakket opp nå: Hva er sanglærerens viktigste oppgaver når du underviser på vgs?
- Og i sangundervisning generelt, altså utenfor videregående skole, hvordan ser du på sanglærerens viktigste oppgaver da?

### Avslutning

- Hvis jeg ønsker å komme tilbake til deg, kan jeg ta kontakt for å spørre om noe mer?
- Tusen takk!

## Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Sangundervisning i ulike sjangre”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge sanglæreres holdninger til undervisning i andre sjangre enn den som de har sin primære kompetanse i. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Gjennom prosjektet er målet å samle informasjon om hvordan sanglærere forholder seg til sangundervisningen når repertoaret tilhører en annen sjanger enn den de selv er utdannet i eller kjenner seg hjemme i. Problemstillingen for arbeidet lyder «Hvordan forholder sangpedagoger i videregående skole seg til undervisning i andre sjangre enn den som oppleves som deres primære?». Undersøkelsen er en del av et masterprosjekt ved Norges musikkhøgskole.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet, og det er jeg, Elisabet Voll Ådnøy, som gjennomfører studien. Professor Sidsel Karlsen er min veileder.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I undersøkelsen skal et antall sanglærere som underviser i videregående skole intervjues. Ønsket er at disse sanglærerne skal ha ulik sjangerkompetanse, og jeg er blant annet på utkikk etter noen med din spesifikke kompetanse. Jeg har fått dine kontaktopplysninger ved å henvende meg til avdelingsleder for utdanningsprogram for musikk på din arbeidsplass.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til å gjennomføre et intervju som tar cirka 60 minutter. Intervjuet vil dreie seg om temaer knyttet til din bakgrunn som sanger og din sangundervisningspraksis, med spesielt fokus på sangerrollen, lærerrollen og undervisning i andre sjangre enn den du opplever å ha din primære kompetanse i. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, og alle opplysninger du gir vil bli anonymisert slik at du ikke kan identifiseres i den ferdige publikasjonen (masteroppgaven).

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun

jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg, og det er jeg som står for transkriberingen av lydopptakene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene om deg, vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak og annet datamateriale beskyttes med passord og lagres på en egen harddisk som holdes innelåst når den ikke er i bruk. Papirkopier av intervjutranskripsjoner vil også holdes innelåst.

Forhold som vil kunne identifisere deg som informant vil anonymiseres. Dette gjelder også opplysninger knyttet til arbeidsforhold, for eksempel navn på skole, kommune og annet som kan føre til at du blir gjenkjent. Det vil derfor ikke bli mulig å gjenkjenne deg som informant i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Etter prosjektslutt anonymiseres datamaterialet og alle lydopptak og personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved min veileder Sidsel Karlsen, tlf. 47663970, e-post [sidsel.karlsen@nmh.no](mailto:sidsel.karlsen@nmh.no).
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, e-post [rolf.haavik@habberstad.no](mailto:rolf.haavik@habberstad.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabet Voll Ådnøy  
(Masterstudent)

Sidsel Karlsen  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Sangundervisning i ulike sjangre*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema til NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Sangundervisning i ulike sjangre

### Referansenummer

607878

### Registrert

13.03.2019 av Elisabet Voll Ådnøy - elisabet.v.adnoy@student.nmh.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Karlsen, sidsel.karlsen@nmh.no, tlf: 47663970

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Elisabet Voll Ådnøy, elisabet.adnoy@gmail.com, tlf: 95202121

### Prosjektperiode

01.04.2019 - 31.07.2021

### Status

01.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 01.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.11.2020.

Vi har nå registrert 31.07.2021 som ny dato for prosjektslutt.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

#### 04.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

## Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

