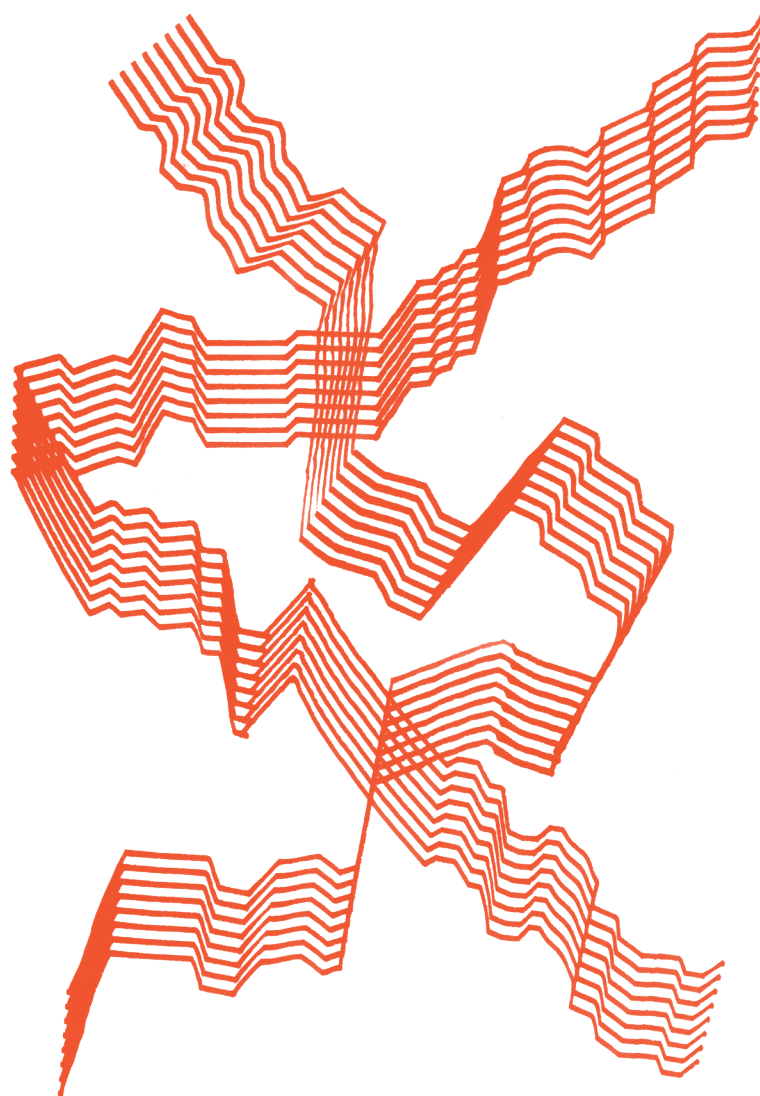


# Demokrati og medborgerskap i grunnskolenes musikkfag

En diskursanalyse av  
læreplanen i musikk LK20



Paul Hermann Torjesen Marti

Masteroppgave i  
musikkpedagogikk  
Vår 2023



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music

# Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på to år som deltids heltidsstudent ved Norges musikkhøgskole.

Først av alt vil jeg takke veileder Øivind Varkøy for å ha loset meg trygt igjennom denne dannelsereisen av et masterprosjekt. Takk for gode samtaler om musikk og andre nyttige unyttigheter og for ditt skarpe blikk på tekstutkast som har holdt den hermeneutiske dødsspiralen på trygg avstand.

Dernest må jeg rette en smått vemodig takk til alle fantastiske medstudenter og ærverdige medlemmer av Fredes Frender: Andreas, Håkon, Sjasmin, Maja, Niklas, Agnete, Ruth, Arthur og alle andre MAMP-ere og ansatte på NMH. Tusen takk for to minnerike år. Dere betyr mye for meg!

Jeg vil også takke elever og kollegaer ved Bjølsen skole for den rausheten, fleksibiliteten og forståelsen de har vist en lærer og kollega som irriterende nok sier god helg alt på onsdagen og ikke har tentamen ferdig retta før eksamen. Det blir bedre framover!

Sist, men ikke minst må jeg takke min uoffisielle bi-veileder og klippen i mitt liv: Kristin. Uten deg hadde dette faktisk ikke gått. Ord blir fattige her, men jeg er utrolig takknemlig for den du er.

Og Edvard og William: nå er pappa endelig ferdig med den teite masteren. Hurra!

Oslo, mai 2023

Paul Marti

# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om demokrati og medborgerskap i grunnskolens musikkfag. Med læreplanreformen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble demokrati og medborgerskap innført som ett av tre tverrfaglige temaer som skal synliggjøre opplæringens verdigrunnlag i skolens fag, slik at de sammen kan adressere aktuelle samfunnsutfordringer. Gjennom det forskningsmetodiske rammeverket kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003) undersøkes det hvilke diskurser om musikk, demokrati og medborgerskap som kommer til uttrykk i musikk læreplanen og andre dokumenter fra læreplanprosessen. Primærmaterialet omfatter i tillegg til læreplanen kjerneelement- og læreplanskisser og utvalgte høringsuttalelser fra læreplanprosessen.

Analysene avdekker tre diskurser om musikkfagets demokratiske potensial: en *samhandlingsdiskurs*, der elevene skal utvikle ferdigheter og holdninger til samarbeid og konflikthåndtering, en *uttrykksdiskurs* som handler om elevenes ferdigheter til å uttrykke seg og påvirke andre gjennom musikk, og en *bevissthetsdiskurs* knyttet til kunnskap om sammenhenger mellom musikk, identitet, kultur og samfunn. I diskusjonskapittelet drøftes det hvorvidt diskursene kan være uttrykk for diskursive endringer i en diskursorden knyttet til musikkfaget, der diskurser fra tidligere læreplaner kombineres med diskursive elementer fra læreplanverket og overordnede diskurser om samfunnets demokratiske organisering. Videre diskuteres mulige årsaker og implikasjoner av disse endringene og hvilken rolle støttematerialet i den digitale læreplanvisningen kan spille i forståelsen av temaet demokrati og medborgerskap i musikkfaget.

# Summary

*Democracy and citizenship in music education – a discourse analysis of the Norwegian national music curriculum*

This master's thesis examines democracy and citizenship in the Norwegian national music curriculum from 2020. Democracy and citizenship is one out of three interdisciplinary topics related to societal challenges in the renewed national curriculum from 2020.

Through the methodological framework of critical discourse analysis (CDA, Fairclough, 2003) this thesis investigates discourses about music, democracy, and citizenship in the music curriculum, draft documents, and selected hearing statements.

The analysis uncovers three discourses about the democratic potential of music education: an *interaction discourse* about the students' skills and attitudes for cooperation and conflict management, an *expression discourse* about the students' musical skills in communicating their views and in influencing others', and an *awareness discourse* connecting knowledge about the relations between music, identity, culture, and society to ethical and critical reflection. In the discussion chapter, these discourses are seen as indicative of discursive changes in the order of discourse for the music subject, where discursive elements from previous music curricula and political discourses converge. Subsequently, implications of these discursive changes, as well as the implementation of a digital curriculum platform, for the music subject are discussed.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn .....	1
1.2	Formål og problemstilling.....	2
1.3	Avklaringer .....	3
1.3.1	Diskurser .....	3
1.3.2	Demokrati og medborgerskap .....	4
1.3.3	Musikk.....	4
1.3.4	Metodologiske avgrensninger .....	5
1.3.5	Forforståelse .....	5
1.4	Oppgavens struktur .....	6
2	Tidligere forskning .....	7
2.1	Demokrati og medborgerskap i norske læreplaner.....	7
2.2	Musikkpedagogisk læreplanforskning .....	9
2.3	Demokrati og medborgerskap i musikkundervisning .....	11
2.4	Demokrati og medborgerskap i musikk-læreplaner .....	12
2.5	Oppsummering .....	14
3	Teori.....	15
3.1	Diskursteori .....	15
3.1.1	Diskurs og orden.....	15
3.1.2	Diskurser i læreplaner .....	16
3.1.3	Diskursfeltet for denne masteroppgaven.....	17
3.2	Demokrati- og medborgerskapsdiskurser .....	18
3.2.1	Demokrati som styresett med rettigheter og plikter .....	19
3.2.2	Demokrati som deltakelse og verdifelleskap .....	20
3.2.3	Demokrati som levemåte og ideal for samhandling .....	21

3.2.4	Radikalt demokrati og radikalt medborgerskap .....	22
3.3	Demokrati og medborgerskap i skolen .....	23
3.3.1	Demokratisk kompetanse .....	24
3.3.2	Utdanning for, om og gjennom demokrati .....	25
3.4	Musikkens sosiale funksjoner .....	26
3.4.1	Musikkens fellesskapsbyggende funksjon .....	27
3.4.2	Musikkens koordinerende og kooperative funksjon .....	27
3.4.3	Musikkens identitetsdannende funksjon .....	27
3.4.4	Musikkens avgrensende funksjon .....	28
3.4.5	Musikkens følelsesmedierende funksjon .....	28
3.4.6	Musikkens overtalende funksjon .....	29
3.5	Musikkundervisning og demokrati .....	30
3.5.1	Musikkfagets innhold og legitimering .....	30
3.5.2	Musikkundervisning om demokratisk deltakelse .....	32
3.5.3	Musikkundervisning for demokratisk deltakelse .....	32
3.5.4	Musikkundervisning gjennom demokratisk deltakelse .....	33
3.6	Oppsummering av teorikapittel .....	35
4	Metode .....	36
4.1	Forskningsdesign .....	36
4.2	Datamateriale .....	39
4.2.1	Læreplaner og skisser til kjerneelementer og læreplan .....	39
4.2.2	Høringsuttalelser .....	40
4.2.3	Sekundærmateriale .....	42
4.3	Analyseprosess .....	43
4.3.1	Næranalyse av tekster som sosiale begivenheter .....	43
4.3.2	Sammenligning og analyse av diskurser som del av sosial praksis .....	45
4.3.3	Makroanalyse knyttet til sosiale strukturer .....	45

4.4	Studiens kvalitet .....	46
4.5	Etiske vurderinger.....	47
5	Resultater.....	48
5.1	Innledning til resultatkapittelet .....	48
5.2	Demokrati og medborgerskap i læreplanen i musikk (LK20) .....	49
5.2.1	Læreplanens oppbygging .....	49
5.2.2	Sjanger og stil i avsnitt om demokrati og medborgerskap.....	53
5.2.3	Musikk som demokratisk ressurs.....	55
5.2.4	Å bruke musikk i demokratiske prosesser .....	57
5.2.5	Bevissthet om musikk, kultur og identitet .....	62
5.2.6	Håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet .....	70
5.2.7	Bevissthet om rettigheter og plikter knyttet til ytringer .....	73
5.2.8	Oppsummering av læreplananalysen .....	74
5.3	Demokrati og medborgerskap i kjerneelement- og læreplanskisser.....	77
5.3.1	Oversikt over læreplanprosessen .....	77
5.3.2	Analyse av kjerneelement- og læreplanskisser.....	78
5.3.3	Analyse av høringsuttalelser .....	82
5.4	Oppsummering på diskursnivå.....	83
5.4.1	Diskurs om samhandling.....	85
5.4.2	Diskurs om å uttrykke seg.....	85
5.4.3	Diskurs om bevissthet .....	86
5.5	Oppsummering av resultatkapittelet .....	88
6	Diskusjon.....	90
6.1	Diskurser om musikkfagets demokratiske potensial .....	91
6.1.1	Demokratisk samhandling i musikkfaget.....	91
6.1.2	Demokratiske uttrykksferdigheter i musikkfaget .....	93
6.1.3	Demokratisk bevissthet i musikkfaget .....	95

6.2	Musikkfaget og demokratiet.....	98
6.2.1	Rettigheter, kulturforståelse og opplæring <i>om</i> demokratisk deltakelse.....	98
6.2.2	Deltakelse, samhandling og opplæring <i>for</i> og <i>gjennom</i> demokratisk deltakelse.....	99
6.2.3	Aktivismе og påvirkning gjennom musikalske uttrykksformer .....	100
6.3	En læreplan i endring.....	102
6.4	Et demokratisk musikkfag?.....	105
7	Avslutning .....	107
	Referanseliste.....	109
	Vedlegg 1: Dokumenter i læreplanprosessen .....	125
	Vedlegg 2: Oversikt over høringsuttalelser .....	126
	Vedlegg 3: Høringsspørsmål i innspillskjemaer .....	127
	Vedlegg 4: Transkripsjon: «Hva er nytt i musikk?» .....	130
	Vedlegg 5: Koblinger til kompetansemål i den digitale visningen av læreplanen .....	132
	Vedlegg 6: «Demokrati og medborgerskap» i læreplaner i utvalgte fag .....	133
	Vedlegg 7: Henvendelse til Utdanningsdirektoratet om bruk av høringsuttalelser .....	134
	Vedlegg 8: Svar fra Utdanningsdirektoratet om bruk av høringsuttalelser.....	135
	Vedlegg 9: Meldeskjema Sikt.....	136
	Vedlegg 10: Prosjektbeskrivelse til Sikt .....	139
	Vedlegg 11: Vurdering Sikt.....	141



# Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 3.1: Diskursfelt for demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen.....	18
Figur 3.2: Demokrati- og medborgerskapsdiskurser.....	19
Figur 3.3: Europarådets modell for demokratisk kompetanse .....	25
Figur 4.1: Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse (Skrede, 2020)	37
Figur 4.2: Hallidays kontekstmodell, videreutviklet av J. R. Martin (Martin, 1999) .....	38
Figur 4.3: Relasjon primær- og sekundærmateriale.....	42
Figur 5.1: Ideasjonell analyse .....	48
Figur 5.2: Digital læreplanvisning «Musikk (MUS01-02)». Kilde: Utdanningsdirektoratet. .....	50
Figur 5.3: Koblinger mellom læreplan og støtteressurser. Læreplan i musikk LK20. ....	51
Figur 5.4: Interaktiv støtte til læreplan. Kompetansemål og vurdering. «Musikk (MUS01-02)». Kilde: Utdanningsdirektoratet.....	52
Figur 6.1: Diskurser om demokratisk musikkompetanse i musikk læreplanen.....	90
Figur 6.2: Demokratisyn i samhandlingsdiskursen .....	100

## Oversikt over tabeller i oppgaven

Tabell 4.1: Materialet i studien .....	40
Tabell 4.2: Høringsuttalelser i musikk LK20 .....	41
Tabell 5.1: Tekststruktur «Demokrati og medborgerskap». Musikk og Overordnet del. ..	55
Tabell 5.2: Tekststruktur «Demokrati og medborgerskap». Læreplan i musikk. ....	55
Tabell 5.3: Koblinger mellom demokrati og medborgerskap, kjerneelementer og kompetansemål i støtte til læreplan.....	64
Tabell 5.4: «Demokrati og medborgerskap» i kjerneelement- og læreplanskisser.....	78
Tabell 5.5: Aktiv og passiv formulering. «Kulturforståelse» (skisser til kjerneelementer). .....	81
Tabell 5.6: Demokratisk kompetanse i diskurser om demokrati og medborgerskap i musikk-læreplanen LK20.....	84
Tabell 6.1: Tre diskurser om demokrati og medborgerskap i musikk-læreplanen. ....	90

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Denne masteroppgaven handler om demokrati og medborgerskap i musikkfagets læreplan. Bakgrunnen for oppgaven er læreplanreformen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og innføringen de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Flere forhold ligger bak innføringen av de tverrfaglige temaene i LK20. På den ene siden har det vært et ønske om å synliggjøre opplæringens verdigrunnlag og sosiale fagovergipende kompetanser læreplaner for fag (NOU 2014: 7, s. 66). Samtidig er fagintegrasjon, en tydeligere sammenheng mellom fagene, en sentral intensjon i stortingsmeldingen som innledet fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, 2015, s. 26). På en annen side vises det i de offentlige utredningene til Ludvigsenutvalget i forkant av stortingsmeldingen til et behov for at skolen adresserer nye samfunnsutfordringer knyttet til klimaendringer, globalisering, individualisering, teknologisk utvikling og økt mangfold (NOU 2014: 7, s. 112–113; NOU 2015: 8, s. 13). Stortingsmelding 28 lanserer derfor de tre tverrfaglige temaene som skal integreres i «de fagene der det er relevant» (Meld. St. 28, 2015, s. 38). De tverrfaglige temaene er knyttet til opplæringens verdigrunnlag og adresserer aktuelle samfunnsutfordringer som ifølge LK20 kun kan løses gjennom tverrfaglig arbeid på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Skolens formålsparagraf stadfester at opplæringen skal fremme demokrati (Opplæringslova, 1998). Stray (2014) viser i sin analyse av demokratiaspekter i formålsparagrafen hvordan den siden 1800-tallet har blitt utvidet fra et ensidig samfunnsperspektiv med vekt på kristen opplysning til å inneha både et individperspektiv og et samfunnsperspektiv som «gjenspeiler et mer komplekst samfunn med større politiske utfordringer» (Stray, 2014, s. 652). Hun viser til at også demokrati som politisk styringsform er mer eksplisitt uttrykt i formålsparagrafen de senere årene, i tillegg til et økt internasjonalt og pluralistisk fokus.

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema skal ifølge Stortingsmelding 28 bidra til elevenes demokratiforståelse og evne til deltakelse i både fellesskap og demokratiske prosesser. Dette innebærer ferdigheter, kunnskaper og holdninger som respekt og toleranse, men også at elevene skal «få øve på og praktisere demokratiske prosesser i praksis» (Meld. St. 28, 2015, s. 38). I Kunnskapsløftets 2020s overordnede del er

demokrati beskrevet både som tverrfaglig tema og som del av opplæringens verdigrunnlag. Her knyttes temaet både til kunnskap om demokratiske prosesser og rettigheter, konfliktløsningsferdigheter kritisk tenking, respekt, toleranse og aktiv deltakelse i samfunnet som viktige demokratiske holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13–14).

Fagfornyelsen, prosessen med utvikling av ny læreplan, startet med utviklingen av Overordnet del høsten 2016, som ble ferdigstilt omtrent samtidig som kjerneelementgruppen i musikk offentliggjorde sin første skisse til kjernelementer i musikk i september 2017. Musikkfaget hadde, i likhet med de fleste fag, alle de tre tverrfaglige temaene med i de fire første skissene til kjerneelementer og læreplaner. I siste skisse til læreplaner våren 2019 var likevel både demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling tatt ut, uten at dette ble begrunnet verken av læreplangruppen eller av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Flere fag mistet demokrati og medborgerskap i andre skisse til læreplaner, og de fleste av disse var enten realfag (naturfag og matematikk) eller praktisk-estetiske fag (kroppsøving, mat og helse og musikk). De fagene der demokrati og medborgerskap i utgangspunktet dermed ble sett på som en sentral del av faget, var språkfag som norsk, samisk, engelsk og fremmedspråk, i tillegg til samfunnsfag, KRLE-faget og kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Fjerningen av de tverrfaglige temaene i mange av fagenes siste læreplanskisser førte til en offentlig debatt om læreplanprosessen våren 2019, blant annet gjennom FN-sambandets underskriftskampanje «Tverrfaglige temaer tilbake i alle fag på alle trinn!» (FN-sambandet, 2019). Etter siste høringsrunden fikk musikkfaget i likhet med mange andre fag tilbake demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema.

Selv om Utdanningsdirektoratet snudde, kommer en ikke unna at musikkfaget – det vil si: læreplanskissen i musikk – på et tidspunkt ble veid og funnet for lett til å kunne bidra til skolens opplæring i demokrati og medborgerskap. Denne tilsynelatende ambivalensen til å knytte musikkfaget til demokrati og medborgerskap som vekket min nysgjerrighet for temaet og ble starten på masterprosjektet denne teksten er et resultat av.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvordan vi kan forstå temaene demokrati og medborgerskap i forbindelse med læreplanen for grunnskolens musikkfag.

Ved å se læreplanen i lys av både læreplanprosessen, grunnlagsdokumenter og relevant teori og forskning, er målet at undersøkelsen kan hjelpe musikk lærere å se faget sitt som en del av skolens bredere samfunnsoppdrag i å fremme demokrati og medborgerskap hos den oppvoksende generasjonen. Problemstillingen i oppgaven er:

*Hvilke diskurser om musikk, demokrati og medborgerskap kommer til uttrykk i sentrale tekster i forbindelse med LK20, og hvordan kan disse ses som uttrykk for endringer i synet på musikkfaget?*

Problemstillingen er todelt. På den ene siden handler den om hvilken forståelse av forholdet mellom temaene demokrati og medborgerskap og musikkfaget hos de instansene som har vært involvert i arbeidet med ny læreplan. Den andre delen av problemstillingen er mer fortolkende og søker å knytte disse diskursene til teori og forskning fra det musikkpedagogiske, politiske og tekstlingvistiske feltet, for å diskutere endringer i synet på musikkfaget og hvilke muligheter og begrensninger dette kan gi for faget i framtidens skole. Problemstillingen er videre konkretisert i fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke diskurser om demokrati og medborgerskap, generelt og i relasjon til musikk og musikkfaget, finnes i relevant musikkpedagogisk teori og forskningslitteratur?
- 2) Hvilke diskurser om musikk, demokrati og medborgerskap kommer til uttrykk gjeldende læreplaner for musikkfaget (LK20) og utvalgte tekster fra læreplanprosessen?
- 3) På hvilken måte kan læreplanen i musikk ses som preget av læreplanprosessen og overordnede diskurser om demokrati og medborgerskap og musikkpedagogikk?
- 4) I hvilken grad kan diskursene om musikk, demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen ses som et uttrykk for endringer i synet på musikkfaget?

Forskningsspørsmål 1 blir besvart i kapitlene om tidligere forskning og teori, mens spørsmål 2 analyseres i resultatkapittelet. De to siste forskningsspørsmålene blir besvart og diskutert i diskusjonskapittelet.

## **1.3 Avklaringer**

### **1.3.1 Diskurser**

Diskurser er måter å framstille virkeligheten på gjennom språk og tegn (Skrede, 2020). Denne oppgaven er forankret i diskursteori og det metodologiske rammeverket kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003), og derfor er diskursbegrepet viktig som teoretisk

konsept knyttet til virkelighetsforståelse. Likevel vil jeg i deler av oppgaven istedenfor diskurs bruke ord som «syn», «oppfatning» og «forståelse». Dette er gjort både for å unngå å overforbruke diskursbegrepet, og fordi det ikke i alle tilfellene er enkelt eller ønskelig å skille mellom hva som er en diskurs og hva som ikke er det. I de tilfellene hvor skillet er viktig, vil jeg likevel presisere det.

### 1.3.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er begreper fra politisk teori og statsvitenskap som beskriver relasjoner mellom individer og en samfunnsstruktur basert på individenes likeverdige deltakelse (Held, 2006). I denne sammenhengen brukes ordet «demokrati» oftest for å beskrive prinsipper for samfunnets organisering, mens «medborgerskap» beskriver individets relasjon til samfunnet. Dette er likevel en forenklet forklaring som vil bli mer utførlig og nyansert beskrevet i kapittel 3. Siden de to begrepene henger sammen, vil jeg i når jeg bruker ord som «demokratiske verdier» eller «temaet demokrati» også forutsette medborgerskap som del av dette. Når jeg bruker uttrykket «demokrati og medborgerskap», viser jeg eksplisitt til det tverrfaglige temaet i læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og ikke demokrati- eller medborgerskapsteori. De stedene der det kan oppstå forvirring om dette, vil jeg presisere om det er snakk om det tverrfaglige temaet eller om prinsipper for organisering av samfunnet.

### 1.3.3 Musikk

Det finnes mange definisjoner av musikkens vesen, dens ontologi, og ulike vitenskapsdisipliner vektlegger ulike sider ved musikken. Denne oppgaven har ikke primært til hensikt å undersøke ulike forståelser av musikkens ontologi i læreplanen og andre tekster. Derfor avklarer jeg allerede her at jeg forutsetter at musikk både kan forstås som et estetisk objekt (Bohlman, 1999) og som en prosess eller kulturell praksis (Small, 1998). Når jeg i analysen viser til rammeverk om musikkens sosiale funksjon (Brown, 2006), skiller jeg derfor ikke mellom de to ovennevnte musikkontologiske synene. Jeg vil heller ikke skille mellom musikk med og uten verbalspråklige elementer (tekst). I de tilfellene der jeg bruker ordet «musikk» om musikkfagets innhold, vil jeg heller ikke skille skarpt mellom musikk, sang og dans, siden alle disse inngår i faget. Jeg har likevel valgt å ikke ta med forskning og teori om dans og dansepedagogikk. Disse avgrensningene er både gjort med hensyn til oppgavens omfang, men også for å prioritere andre analytiske lag som jeg mener er mest hensiktsmessig for problemstillingen.

### 1.3.4 Metodologiske avgrensninger

Jeg undersøker i hovedsak<sup>1</sup> skriftlige dokumenter fra prosessen med den gjeldende læreplanen i musikk (LK20) for grunnskolen. Denne avgrensningen gjør jeg nærmere rede for i metodekapittelet. I oppgaven viser ordet «musikkfaget» til grunnskolens obligatoriske fellesfag som går fra første til tiende årstrinn og ikke til programfag innenfor utdanningsprogrammet for Musikk, dans og drama.

Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er formelt sett ikke et nytt læreplanverk, men en fornyet utgave av Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Derfor ble læreplanprosessen fram mot LK20 kalt «Fagfornyelsen». Når jeg i oppgaven bruker ordet «Kunnskapsløftet», mener jeg 2020-utgaven (LK20). De gangen jeg viser til 2006-utgaven bruker jeg forkortelsen LK06. LK20 rommer både Overordnet del og læreplanene i de enkelte fagene. Jeg vil likevel bruke ord som «Overordnet del» og «musikklæreplanen» for å presisere hvilken del av læreplanverket det er snakk om. De gangene jeg bare bruker ordet «læreplanen», skal de i de fleste tilfellene forstås som «musikklæreplanen», med mindre setnings- og avsnittskonteksten gjør det klart at det er snakk om en annen læreplan.

### 1.3.5 Forforståelse

Min erfaring med musikkfaget kommer både fra egne opplevelser som elev i norsk og sveitsisk grunnskole og på musikklinje, men også fra mitt snart tiårige virke som lærer i musikk, norsk og KRLE på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Min interesse for læreplaner må ses på bakgrunn av opplevelsen av læreplanen (LK06 og LK20) som et sentralt dokument for en lærers arbeidshverdag – på godt og vondt. På en side har jeg opplevd at de romslige og generelle formuleringene gir stor frihet til å skape en variert og givende musikkundervisning for både lærer og elever. På en annen side har jeg opplevd kravene til blant annet underveis- og sluttvurdering som sterkt innskrenkende på denne friheten. I skolesammenheng forbindes gjerne demokrati og medborgerskap med samfunnsfaget, eventuelt med skriving av leserinnlegg som del av undervisningen i norsk og engelsk. Musikkfaget, derimot, forbindes med å synge, spille, danse, lytte og lage musikk. Hva har musikkfaget med demokrati og medborgerskap å gjøre? Det var i alle fall dette spørsmålet jeg stilte meg jeg hørte at dette skulle bli et tverrfaglig tema i den nye musikklæreplanen i LK20. Samtidig har jeg opplevd både «demokrati» og «diktatur» som gitarist i ulike band og musikalske settinger, og som lærer har jeg ofte undret meg over

---

<sup>1</sup> Materialet inkluderer også en video som er del av støttematerialet til læreplanen

hvorfor visse elevstyrte demokratiske arbeidsformer har fungert godt og andre ikke. Min interesse for den nye musikk læreplanen i LK20 er derfor både være faglig og personlig fundert.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Masteroppgaven består av syv kapitler inkludert det inneværende. I kapittel 2 redegjør jeg for tidligere forskning på musikk læreplaner og demokrati og medborgerskap i skolen og musikkfaget. Kapittel 3 tar for seg teoretiske perspektiver på diskurser, demokrati, medborgerskap, musikkens sosiale funksjon og musikkpedagogikk, mens kapittel 4 diskuterer metodologiske valg og tilnærminger. I diskursanalyser er det ofte en glidende overgang mellom resultater, tolkning og drøfting, noe som kan gjøre det utfordrende å formidle analysen innenfor rammene av en IMRaD-oppbygning. I denne oppgaven har jeg fordelt de to første tekstmære nivåene i diskursanalysen (se 4.3) i kapittel 5, mens det siste og mer overordnede nivået i analysen blir presentert og drøftet i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 6. Det siste kapittelet oppsummerer og antyder noen mulige implikasjoner for videre forskning.



## 2 Tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å plassere oppgaven i en større forskningskontekst for å synliggjøre hvordan den kan bidra til ny kunnskap på feltet (Boote & Beile, 2005). Siden jeg undesøker diskurser om forholdet mellom musikkfaget og temaet demokrati og medborgerskap, er det nødvendig å redegjøre for forskning både på læreplaner, musikkfaget og temaet demokrati og medborgerskap. Av hensyn til rammene i oppgaven avgrensar jeg likevel forskningstilfanget til forskning på temaet demokrati og medborgerskap i norske læreplaner og til musikkpedagogisk forskning som kan relateres til demokrati og medborgerskap. I det sistnevnte viser jeg også til nordisk forskning, som har en nokså lik kulturell og politisk kontekst som den norske (Telhaug et al., 2006). Fordi temaene er forsket lite på i sammenheng, har jeg i utgangspunktet ikke avgrenset utvalget av forskningslitteratur til et spesielt årstall. I praksis er likevel det meste av litteraturen publisert fra år 2000 og framover.

Kapittelet beveger seg fra det generelle til det spesifikke. Jeg starter med forskning på demokrati i norske læreplaner, før jeg går videre til forskning på norske musikkklæreplaner for å se musikkklæreplanen i LK20 i et lengre historisk musikkfaglig perspektiv. Det tredje delkapittelet handler om musikkpedagogisk forskning på demokrati og medborgerskap knyttet til musikkundervisning, mens det fjerde fokuserer på forskning på disse temaene i musikkpedagogisk læreplanforskning. Formålet med denne strukturen er at litteraturgjennomgangen både gir en oversikt over feltet, og samtidig leder fram til punktet der mitt forskningsbidrag starter.

For å få finne relevant forskning har jeg gjennomført et litteratursøk. I første omgang har jeg søkt etter nordiske fagfelleverderte forskningsartikler med kombinasjoner av søkeord som «musikk», «musikkfag», «demokrati», «medborgerskap», «medborger», «læreplan» og «ideologi». I tillegg har jeg inkludert noen relevante doktorgradsavhandlinger på områder der det ikke har vært nok tilgjengelige forskningsartikler. Søkemotorene som har vært brukt, er Oria, Diva, Det Kgl. Bibliotek, Research.fi og Skemman.is, i tillegg til søk etter engelskspråklig litteratur på ERIC og Google Scholar.

### 2.1 Demokrati og medborgerskap i norske læreplaner

Briseid (2012) undersøker hvordan ulike demokratiforståelser kommer til uttrykk i norske læreplanverk og læreplaner i norsk og samfunnsfag fra 1974 til 2006. Briseid finner at M87 og L97 er preget av et kommunitarisk demokratisyn som fokuserer på fellesskap og

felles verdier, der skolen har en fellesskapsbyggende rolle gjennom henholdsvis å skape tilhørighet til lokalmiljøet (M87) og å skape tilhørighet til det nasjonale fellesskapet (L97). M74 gir derimot uttrykk for et deliberativt demokratisyn som vektlegger dialog, deltakelse og kritisk tenkning, mens LK06 i større grad gir uttrykk for et liberalistisk demokratisyn der individuelle rettigheter, interesser og ferdigheter vektlegges (Briseid, 2012).

Stray (2013) undersøker demokratidiskurser i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og knytter fraværet av en klar idé om demokratisk medborgerskap til en tendens til individualisering gjennom fokus på individuelle rettigheter og ferdigheter. Læreplanverket framstiller opplæring i grunnleggende ferdigheter som utgangspunkt for demokratisk deltakelse som skolens viktigste samfunnsansvar, noe Stray hevder er en minimumsforståelse av medborgerskap.

Børhaug (2017) kritiserer medborgerskapssynet i både Ludvigsenutvalgets NOU-er og Overordnet del i LK20 for å uttrykke en «avpolitisert individualisme» (Børhaug, 2017, s. 15). Kritikken kan forstås som at opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse prioriteres fremfor opplæring *om* demokratiet. Samtidig mener Børhaug at vektlegging av medborgerskapsopplæring som rolle og knyttet til verdier fremmer et feilaktig individualistisk syn på demokratiske prosesser. Samfunnsendring og demokratisk deltakelse må, ifølge Børhaug, skje gjennom kollektive sosiale og politiske bevegelser, og han etterlyser også et mer makt- og systemkritisk perspektiv (Børhaug, 2017).

Det samfunnskritiske perspektivet etterlyses også av Ferrer et al. (2021) i deres undersøkelse av kritisk tenkning i læreplanverket LK20. Her vises det til en motsetning mellom stortingsmelding 28 (2015-2016) og læreplanverket, der førstnevnte inneholder en langt tydeligere systemkritisk diskurs enn sistnevnte. Ifølge Ferrer et al. framstår den systemkritiske diskursen i LK20 som annektert av et toleranseideal gjennom formuleringer som «håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Det vises også til en hegemonisk diskurs om kritisk tenkning som formal-vitenskapelige ferdigheter i kildekritikk og argumentasjon i læreplanverket, der det systemkritiske perspektivet forsvinner når kritisk tenkning ikke også forstås som etisk refleksjon (Ferrer et al., 2021).

Kunnskapsløftet 2020 har også blitt undersøkt i en offisiell evaluering som ledd i læreplanprosessen. I både første og siste av totalt fire delrapporter rettes

oppmerksomheten blant annet mot støtteressursene i den digitale læreplanvisningen (Karseth et al., 2020, 2022). Selv om disse ikke er forskriftsfestet som offisiell del av læreplanverket, er de nokså like i stil og sjanger som læreplantekstene, noe som kan gjøre det vanskelig å skille dem fra læreplanteksten i den digitale læreplanvisningen (Karseth et al., 2020, s. 147). Støttetekstene beskrives som *sekundære læreplanbindinger* som har som hensikt å styre leserens tolkning av læreplanteksten, og de kan forstås som en «myk» styring (*soft governance*) av implementeringen av læreplanen for å realisere intensjonene bak læreplanreformen (Karseth et al., 2022). Måten støttetekstene er integrert i den digitale læreplanvisningen kritiseres i evalueringene for å redusere eller skape usikkerhet om lærernes handlingsrom i deres tolkning av læreplanen, i tillegg til at den digitale visningen kritiseres for å kunne bidra til en fragmentarisk forståelse av læreplanen (Karseth et al., 2022, s. 143–144).

## **2.2 Musikkpedagogisk læreplanforskning**

Ellefsen (2017) kommenterer i sin artikkel om kunnskapsdiskurser i rammeplanen for kulturskolen at «forskningsinteressen for læreplanverk på det musikkpedagogiske området i Norge [har] vært lav» (s. 4), men trekker fram doktorgradsavhandlingene til Øivind Varkøy (2001) og Geir Johansen (2003) som unntak. Virkeligheten er nok noe mer nyansert, men Ellefsen har rett i at få norske forskningsartikler eller doktorgradsavhandlinger analyserer musikkfagets læreplan empirisk.

Varkøy (2001) undersøker musikkfilosofiske grunnsyn i læreplaner for norsk grunnskole fra 1960 til 1997. Et fokuspunkt er hvorvidt læreplanene er uttrykk for en autonomi- eller heternomidiskurs, altså hvorvidt musikken ses på som et mål i seg selv eller et middel for å oppnå noe annet, et annet er hvilke fagdidaktiske konsepsjoner og pedagogiske grunnsyn som preger læreplanene. Hovedfunnene hans er at læreplanene viser en økende bruk av det som samlet kan kalles en «gledesfylt og positiv vekst- og utviklingsdiskurs» (s. 212), i tillegg til en klar instrumentell tendens i synet på musikkfagets formål som et redskap til å nå andre pedagogiske mål i skolen – for eksempel personlighetsutvikling, bevaring av kulturarven, godt skolemiljø eller å øke et nasjonalt og lokalt samhold. Varkøy finner også at læreplanene har hatt et grunnleggende praktisk fokus, der utøvende musikkaktiviteter prioriteres foran musikkteoretisk og musikkhistorisk stoff. I en senere analyse av læreplanen i LK06 finner Varkøy at den instrumentalistiske tendensen fra 1960-1997 bekreftes, men balanseres av en ny betoning av musikkopplevelse som estetisk (i retning

autonomiestetikk) og eksistensiell erfaring (Varkøy, 2010)<sup>2</sup>. Harald Jørgensens redegjørelser for musikkfagets historie i den norske skolen mellom 1945 og 2000 (1982, 2001) viser de samme instrumentelle tendensene og praktiske aktivitetsfokus.

Karlsen og Johansen (2019) diskuterer hvordan læreplanen i LK06 står i det de kaller i en «flerideologisk spagat» mellom et progressivt og dannelsorientert «Formål med faget» og en nyliberalistisk, mål-middel-orientert del med kompetansemål. I læreplanens formålsdel omtales både bruk av musikk til utvikling av identitet, empati og mellommenneskelig forståelse, samt holdninger som ansvarlighet, respekt, toleranse og en åpenhet for andres kultur. Dette er likevel ikke til stede i kompetansemålene, noe som i sammenheng med vurderingsfokuset som fulgte innføringen av LK06 ifølge Karlsen og Johansen skaper et dilemma for læreren: Skal eleven vurderes *holistisk*, basert på «formål med faget» eller *atomistisk*, basert på kompetansemålene?

Vurdering er også tema i Sætre & Vinge (2010), som viser hvordan påstandskunnskap og ferdighets- og fortrolighetskunnskap er jevnt fordelt i LK06, men at det ikke alltid kan formuleres målbare kriterier når kunnskapen skal vurderes uten å miste ekspressive og kvalitative aspekter ved musikkopplevelse og musikkskapning av syne. Vinge (2014) konkretiserer dette ved å vise til hvordan musikkens affektive dimensjoner (følelser, holdninger og verdier), som omfatter de nevnte estetiske og eksistensiell erfaringene, ikke lar seg uttrykke som ytre atferd, noe ordningen med kompetansemål legger opp til.

Signe Kalsnes (2008), som ledet læreplangruppen i musikk for LK06, er også inne på utfordringen med å formulere affektive sider ved musikken i kompetansemål. Hun forklarer at læreplangruppen ønsket å bruke formuleringer som «eleven skal ha utviklet sin evne til musikkopplevelse og refleksjon gjennom økt kunnskap om og fortrolighet med ulike former for musikk» (s. 246), men at dette gikk imot føringene fra Utdanningsdirektoratet. Kalsnes (2010) trekker også fram en annen side ved læreplanen i LK06 som er av interesse med tanke på de tverrfaglige temaene i LK20, nemlig innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Hun knytter disse til en europeisk trend til å fokusere på basisferdigheter, men at de grunnleggende ferdighetene ble tolket nokså snevert i forarbeidet til LK06 ved at utelate etisk, sosial og kulturell kompetanse ble utelatt. Spesielt har fraværet av kulturell kompetanse som grunnleggende ferdighet, ifølge Kalsnes, bidratt til å svekke den estetiske dimensjonen i opplæringen – og dermed de

---

<sup>2</sup> Se også Fossum & Varkøy (2013) for en musikkfilosofisk behandling av temaet.

estetiske fagenes posisjon i skolen. Videre beskriver hun hvordan læreplangruppen la vekt på å beskrive de grunnleggende ferdighetene på musikkfagets premisser. Derfor ble for eksempel *å kunne lese* knyttet til å lytte til, tolke og reflektere over musikk, *å kunne regne* knyttet til å oppleve musikalske strukturer, og *å uttrykke seg muntlig* knyttet til sang.

Kjelen (2017) beskriver også musikk læreplanens omtale av de grunnleggende ferdighetene som mer fagintegret enn i læreplanen for norskfaget, som han mener tvert om framstår som et «literacy»-fag i LK06 som leverandør av individuelle lese- og skriveferdigheter fremfor for eksempel estetiske opplevelser i møte med litteratur.

Rønningen og Husebø (2022) tar utgangspunkt i det nye kjerneelementet «Kulturforståelse» i musikk læreplanen i LK20 og undersøker hvilke kultursyn som fremkommer i Overordnet del og lærerplanen i musikk. Mens Overordnet del vektlegger kultur som samfunn, finner de at musikk læreplanen i større grad uttrykker et syn på kultur som kunstobjekt. Samtidig viser Rønningen og Husebø til en spenning innad i musikk læreplanen når deler av beskrivelsen av kjerneelementet Kulturforståelse og enkelte kompetansemål uttrykker en mer dynamisk forståelse av kultur og musikk som sammenfiltret eller integrert i menneskelige praksiser, selv om musikk læreplanen som helhet ser kulturforståelsen som et resultat av å arbeide med musikk som kulturuttrykk og ikke som kulturell praksis: «Det kan altså synes som at tanken er at en ved å jobbe med – studere – oppleve – eller ‘forstå’ et kulturuttrykk i seg selv, på sett og vis også studerer og forstår kulturen uttrykket springer ut av» (Rønningen & Husebø, 2022, s. 99).

### **2.3 Demokrati og medborgerskap i musikkundervisning**

Det finnes mye internasjonal musikkpedagogisk forskning på undervisning *om* og *gjennom* demokrati, spesielt på det engelskspråklige området<sup>3</sup>. I det følgende konsentrerer jeg meg likevel primært om nordiske forskningsbidrag. Sæther (2008) utforsker musikkundervisningen i en svensk skole med stor andel elever med minoritetsbakgrunn. Hun konkluderer med at musikkundervisning kan bidra til inkludering dersom lærerne åpner for ulike sjangre og tar utgangspunkt i den multinasjonale globale ungdomsmusikken<sup>4</sup>, framfor å tvinge elevene til å være ufrivillige representanter for sin (eller deres foreldres) etniske og kulturelle bakgrunn.

---

<sup>3</sup> Se for eksempel Allsup (2003), DeLorenzo (2003), Hess (2018), Silverman (2013) eller Wright (2008). For en internasjonal komparativ studie, se Burnard et al. (2008).

<sup>4</sup> Sæther problematiserer ikke begrepet ungdomsmusikk eller ungdomskultur slik Koskela et al. (2021) gjør.

Noe lignende ser vi i Karlsen og Westerlunds forskning på elever med innvandrerbakgrunn i finske og norske klasserom (Karlsen, 2011; Karlsen & Westerlund, 2010a, 2015). Studiene viser hvordan musikkundervisningen kan bidra til integrering dersom den åpner opp for utforskning og forhandling av egen identitet og opplevelse av aktørskap. I forskningen til Onsrud (2012) knyttes dette også til kjønn og seksualitet, nærmere bestemt hvordan ukritisk bruk av populærmusikk i undervisning på ungdomstrinnet kan bidra til utenforskap og manglende deltakelse på grunn av kjønns- og seksualitetsnormer og subjektposisjoner i ulike populærmusikalske sjangre og sanger.

Et underliggende premiss i flere av de ovennevnte studiene er at musikk kan være en viktig ressurs for identitetsutvikling. North og Hargreaves' studie (2006) av ungdommers og unge voksnes holdninger knyttet til musikk viser for eksempel at musikalsk preferanse kan fungere som uttrykke sin egen identitet og som referanseramme for å forstå og forholde seg til andre. Even Ruuds forskning på musikkstudenters bruk av musikk i eget minnearbeid er et annet eksempel på forskning på forholdet mellom musikk og identitet (Ruud, 2013). Ruud definerer identitet som «selvets posisjon overfor andre mennesker, til sted og tid» (2013, s. 115) og viser hvordan musikk kan brukes i den identitetsprosessen disse posisjoneringen utgjør, også i selvets forhold til seg selv.

## **2.4 Demokrati og medborgerskap i musikk læreplaner**

Demokrati har vært lite utforsket i norsk musikkpedagogisk forskning på skolens læreplaner. Et unntak er læreboken *Musikkundervisningens didaktikk* (2021), der Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen knytter avsnittet om demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen i LK20 til ulike legitimeringer av musikk og musikk som kritisk fag.

Under overskriften «Legitimering med utgangspunkt i individet» viser Hanken og Johansen til hvordan argumenter om at musikken og musikkfaget kan bidra til utvikling av sosiale ferdigheter som samarbeid og konflikthåndtering, kommer fram i både M74 («[Faget vil] gi viktige bidrag til fellesskapsfølelsen»), LK06 («[Musikk er] en kilde både til selvforståelse og mellommenneskelig forståelse») og LK20 («I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet») (2021, s. 175–176). LK20 trekkes også inn når det er snakk om hvordan musikkfaget kan legitimeres gjennom sitt bidrag til samfunnsendringer:

LK20 (s. 2) legger for eksempel vekt på at musikkfaget skal bidra til at elevene forstår «hvordan musikk [...] bidrar til samfunnsendringer [...]» [...] LK20 (s. 3)

legger vekt på at musikkfaget kan bidra i arbeidet med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», ved at elevene utvikler kunnskap om «hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser». (Hanken & Johansen, 2021, s. 177)

LK20 nevnes også i forbindelse med synet på musikkfaget som *kritisk* fag når musikkfagets samfunnsforandrende funksjon framheves:

Da kan fagets profil bli preget av prioriteringer som at elevene skal forstå «hvordan musikk [...] bidrar til samfunnsendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2), slik vi var inne på i kapittel 12, at «kunstneriske uttrykksformer og estetiske uttrykk [kan tas i bruk] i demokratiske prosesser» (s. 2), og at «musikk kan være en viktig demokratisk ressurs» (s. 2). (Hanken & Johansen, 2021, s. 193)

Hanken og Johansens inkludering av musikkfaget i LK20 kan være gjort for å oppdatere boken med eksempler fra gjeldende læreplan i den nye utgaven av boka. Det trekkes ikke noen videre slutninger av hva eksemplene fra LK20 kan si om endringer i fagsyn eller legitimering av faget som helhet i LK20. På en annen side har de aktuelle delkapitlene blitt både omarbeidet og utvidet siden forrige utgave (Hanken & Johansen, 2013) og inkluderer nå flere beskrivelser av hvordan musikkfaget kan bidra til samfunnsendringer og utvikling av sosiale ferdigheter, både gjennom nyere forskning og litteratur og eksempler fra tidligere læreplaner. Dette kan også tyde på at LK20-planen inngår i en utvikling innenfor den musikkpedagogiske diskursen, der musikkfaget i økende grad skal være kritisk og kunne bidra til samfunnsendringer, og samtidig være fellesskapsskapende og inkluderende.

Koskela et al. (2021) undersøker finske læreplaner på 2000-tallet med hensyn til hvordan elevene og deres kultur blir framstilt. Et sentralt funn er hvordan læreplanen tilslører andre kategorier elevene kan identifisere seg med ved å framstille populærmusikk som en del av en enhetlig ungdomskultur. I undervisning i populærmusikk, som ifølge forfatterne ofte blir framstilt som demokratisk i seg selv, bør læreren i stedet hente interseksjonelle perspektiver for å forstå ulikheter blant elevene.

Lonnert (2013) finner i sin diskursanalyse av den svenske læreplanen fra 2011 at den er ideologisk motsetningsfylt: Den inneholder både spor av nasjonalistisk og etnosentrisk ideologi knyttet til blant annet kristendom, samtidig som den framhever musikk som redskap for tverrkulturell forståelse. Når det eneste konkrete undervisningsholdet i

læreplanen er nasjonalsangen, salmer og sanger fra nordisk og svensk barnevisetradisjon, mens alle andre musikktradisjoner kun omtales i genrelle termer som «populærmusikk fra ulike kulturer» (Lonnert, 2013, s. 41, min oversettelse), skaper læreplanen ifølge Lonner et syn på andre musikkulturer som «den Andre» (Said, 2018), det ukjente eller det som faller utenfor normen. Lonner's artikkel er interessant for denne masteroppgaven både tematisk og metodisk, fordi hun bruker diskursanalyse av læreplan og støttedokumenter for å tolke en nokså åpent formulert læreplan.

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskning som jeg har vurdert som relevant for denne oppgaven. Noe av forskningen synliggjør tidligere forskning på temaet demokrati og medborgerskap i den norske grunnskolen, mens andre studier tar for seg temaet innenfor musikkpedagogisk forskning. Til slutt har jeg vist til forskning på læreplaner i musikk som viser at det er behov for mer forskning både på den nye musikk læreplanen og når det gjelder demokrati og medborgerskap i LK20 generelt. På disse punktene kan denne oppgaven tilføre noe nytt til forskningsfeltet.



## 3 Teori

I denne oppgaven undersøker jeg læreplanteksten for musikkfaget i den norske grunnskolen og andre sentrale tekster i læreplanprosessen for å utforske hvordan temaet demokrati og medborgerskap blir forstått i den. Diskursteorier gir grunnlag for å forstå hvordan språk både skaper og er uttrykk for forståelser av virkeligheten, mens demokrati- og medborgerskapsteori gir grunnlag for å forstå temaet som undersøkes. Samtidig gir pedagogisk og musikkvitenskapelig teori et grunnlag for å forstå musikkfaget og læreplanen som undersøkes i denne oppgaven.

### 3.1 Diskursteori

I oppgaven opererer jeg med en diskursforståelse som er utviklet av den britiske lingvisten Norman Fairclough innenfor rammeverket *kritisk diskursanalyse*. Ifølge Fairclough er diskurser måter vi bruke språk og tegn for å representere aspekter ved verden (Fairclough, 2003, s. 124). Med «verden» menes strukturer, relasjoner og prosesser både i den fysiske virkeligheten, i de sosiale strukturene mennesker inngår i, og innad i menneskets mentale virkelighet, samtanker, følelser og oppfatninger.

Diskurser er sentrale i hvordan vi som mennesker forstår verden på, og kan forstås som del av struktureringsprosessene som opprettholder og endrer samfunnet (Fairclough et al., 2010). Ved å normalisere visse oppfatninger av verden, kan diskurser påvirke menneskers tanker, holdninger og handlinger. Bakgrunnen for denne forståelsen av sammenhengen mellom diskurs og strukturering kommer fra sosialsemiotikken (Halliday, 1978) og pragmatikken, der begrepet semiose brukes om måten mennesket skaper mening ved hjelp av språklige eller ikke-språklige tegn (Fairclough et al., 2010). Diskurser vil dermed, som semiotiske representasjoner av virkeligheten, både kunne påvirke menneskets virkelighetsforståelse og danne grunnlag for deltakelse i virkeligheten gjennom språk eller andre aktiviteter. De er en del av konvensjoner innenfor sosiale strukturer som aktører sosialiseres inn i, og samtidig en ressurs for aktørenes handlingsrom («agency») i møte med de sosiale strukturene.

#### 3.1.1 Diskurs og orden

En diskursiv forståelse av menneskelig samhandling forutsetter at flere ulike diskurser kan forekomme innenfor samme sosiale begivenhet eller situasjon. Diskurser opererer på ulike plan eller hierarkier innenfor den sosiale organiseringen av virkeligheten og kan

representere både ulike interesser, oppfatninger og fordeling av makt og materielle goder (se 4.1). Vi kan derfor snakke om ulike typer overordnede og underordnede diskurser – makro- eller mikrodiskurser – alt etter hvor mange mennesker de brukes av og hvor stor del av virkeligheten de befatter seg med (Fairclough, 2003, s. 124). For eksempel er en diskurs om musikkfaget i den norske grunnskolen en mindre og mer avgrenset diskurs enn en diskurs om samfunnets demokratiske utvikling. Dette gjør at enkelte overlappende diskurser kan sameksistere relativt konfliktfritt, mens andre vil konkurrere om framstillingen av virkeligheten. I praksis har visse diskurser en tendens til å dominere innenfor et felt eller institusjon, ofte i kombinasjon med andre typer diskurser som sjangre og stiler (uttrykksmåter). Slike relativt faste mønstre i språkbruk kan kalles en diskursorden, siden de vil være relativt stabile når de blir del av en sosial praksis (Fairclough, 2010). Samtidig som diskursordener er relativt stabile, kan de også endres over tid av andre overlappende diskurser.

### 3.1.2 Diskurser i læreplaner

Tekster er viktige analyseobjekter i diskursteoretisk forskning, siden de ofte inneholder spor av ulike diskurser. I tradisjonen etter Mikhail Bakhtin kan tekster ses som dialogiske og flerstemte fordi de i tillegg til et uttalt budskap også kan forstås som ytringer knyttet til sjangeren, temaet og mottakeren, og disse «stemmene» er også til stede i teksten (Bakhtin, 1981, s. 293–294, 2005; Fairclough, 2003, s. 41). At en tekst har elementer av andre tekster i seg, kalles ofte intertekstualitet (Kristeva, 1980), men innenfor et diskursteoretisk rammeverk brukes heller begrepet interdiskursivitet, der også ikke-tekstlige diskursive elementer kan finne veien inn i en tekst og danne en ny diskurs. Å avdekke slike forekomster av andre diskurser i en diskurs er et viktig analytisk fokus i kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003).

Et sentralt tema i læreplanforskning er forholdet mellom læreplandokumentet, de politiske intensjonene og prosessene bak læreplanen og selve realiseringen eller implementeringen av den. Disse kan beskrives som læreplanens ulike nivåer (Lundgren, 1989) eller domener (Goodlad et al., 1979). Læreplanen kan både ses som et *styringsinstrument* og et *politisk manifest* som uttrykk for samfunnets intensjoner for utdanningen (Engelsen, 2003; Karseth & Sivesind, 2009). På et *ideasjonelt nivå* kan man derfor undersøke hvilke diskurser som kan ha innflytelse på utformingen av læreplanteksten. Selve læreplanteksten, den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979) og prosessen rundt hvordan læreplanteksten har blitt til, utgjør et annet nivå, som jeg vil kalle et

*læreplanutviklingsnivået*. Det tredje nivået, som kan kalles mottakersiden av læreplanen (Engelsen, 2003), handler både om implementeringen og operasjonaliseringen av læreplanen i skolen. I denne masteroppgaven er både det ideasjonelle nivået og læreplanutviklingsnivået sentrale for undersøkelsen av demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen. Mens dette kapitlet undersøker det førstnevnte, vil sistnevnte være gjenstand for undersøkelse i de kommende resultat- og diskusjonskapitlene. Ved å undersøke og sammenligne diskurser på det ideasjonelle nivået og på læreplanutviklingsnivået, er det mulig å avdekke både hvilke diskurser som er til stede i læreplanteksten, og hvilke som ikke er det (jf. «The Null Curriculum», Eisner, 1985).

Læreplanteksten som sjanger er preget alle de ovennevnte nivåene. For å kunne fungere som politisk styringsdokument er læreplanen avhengig av legitimitet i samfunnet. LK20 er et resultat av både stortingsforhandlinger, offentlige utredninger og offentlige høringer som har som formål å sikre læreplanens politisk legitimitet ved at ulike aktører skal kunne komme med sine innspill og syn på innholdet. For å fungere som styringsdokument i praksis kan læreplanen samtidig ikke være full av motstridene synspunkt. Derfor formuleres læreplanen som en konsensustekst ved å bruke pluralistiske kompromissformuleringer som kan tolkes nokså vidt (Engelsen, 2003). Samtidig er læreplansjangeren preget av å være mottakerorientert. Den er både rettet mot lærere, skoleledere og andre skoleansatte, mot lærerutdanningsinstitusjoner og mot elever og foresatte. Den er også som uttrykk for skolepolitiske intensjoner rettet mot offentligheten og befolkningen som helhet, og den har ulik formell status for de ulike mottakerne. For ansatte i skolevesenet er den et forpliktende styringsdokument, mens læreplanen for elever og er et uttrykk for rettigheter og prinsipper knyttet til opplæringen. Kunnskap og oppfatninger om hvordan og i hvilken grad de ulike mottakerne av læreplanen leser og forstår læreplanen, vil dermed også prege utformingen av teksten. Innføring av kompetansemål i LK06, som forstås som mer forpliktende enn innholdsbeskrivelser, kan være et uttrykk for en slik mottakerorientering, (Engelsen, 2009, s. 82).

### 3.1.3 Diskursfeltet for denne masteroppgaven

I denne masteroppgaven undersøker jeg diskurser om demokrati og medborgerskap i læreplanen for grunnskolefaget musikk. I resten av dette kapitlet beskriver ulike typer diskurser som kan være til stede i læreplanen. Enkelte av diskursene er større og mer overordnede enn andre. Jeg har avgrenset de overordnede diskursene til vitenskapelige diskurser om demokrati og medborgerskap, musikk, demokratididaktikk og

musikkpedagogikk. Disse beskriver til en viss grad ulike deler av virkeligheten og brukes også ofte knyttet til ulike sosiale praksiser og strukturer. Samtidig er de, som vitenskapelige diskurser, også preget av andre vitenskapelige diskurser som i seg selv kan ses som overordnede. Derfor trekker jeg også inn filosofiske, sosiologiske og psykologiske vitenskapsdiskurser når jeg redegjør for de overordnede diskursene. Jeg forholder jeg meg likevel til de førstnevnte diskursene som de primære overordnede diskursene, siden de representerer de mest sentrale sosiale politiske, pedagogiske og musikalske sosiale praksisene og strukturene som jeg mener musikkfaget og læreplanen er preget av. Modellen under illustrerer hvordan mer avgrensede diskurser framgår der de overordnede diskursene overlapper, for eksempel i en musikkpedagogisk diskurs som inneholder elementer fra både en pedagogisk og en musikkvitenskapelig diskurs.

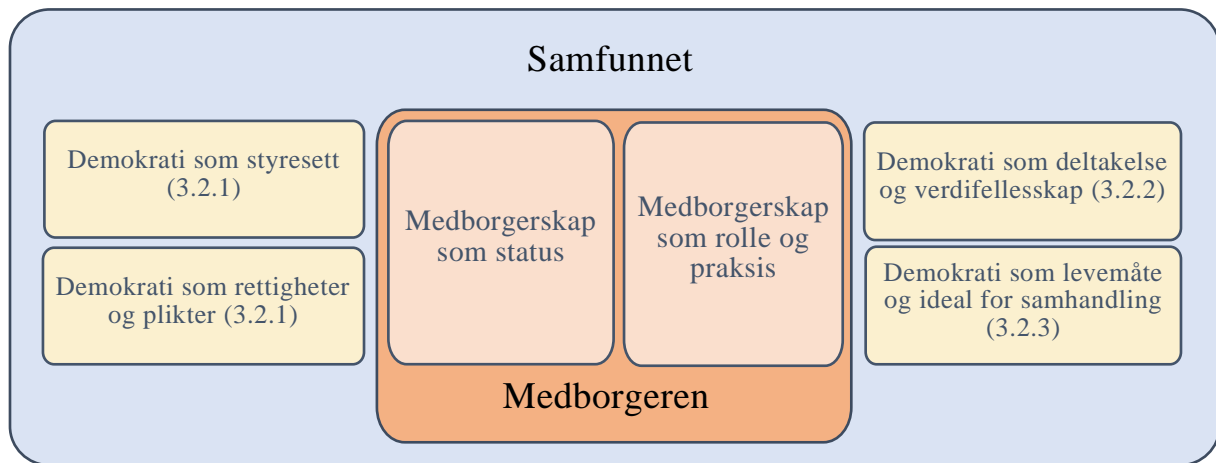


Figur 3.1: Diskursfelt for demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen

### 3.2 Demokrati- og medborgerskapsdiskurser

Demokrati og medborgerskap er begreper som peker på ulike sider ved relasjonen mellom individ og samfunn. Selv om begrepene analytisk kan skilles fra hverandre, henger de i praksis nært sammen. Mens demokratibegrepet brukes om samfunnets politiske styring og organisering, beskriver medborgerskapsbegrepet individenes status og rolle som del av samfunnet (Breivega et al., 2019; Lenz, 2020). Figuren illustrerer hvordan de ulike

demokrati- og medborgerdiskursene som jeg redegjør for i kapittelet, plasserer seg i relasjon til hverandre.



Figur 3.2: Demokrati- og medborgerskapsdiskurser

### 3.2.1 Demokrati som styresett med rettigheter og plikter

Demokrati kan framstilles som en statsform med folkestyre der borgerne har rettigheter og plikter knyttet til staten (Breivega et al., 2019). Den republikanske demokratitradisjonen er opptatt av å forhindre maktmisbruk og diktatur gjennom folkestyre og fordeling og balansering av makt mellom demokratisk styrte institusjoner (Crick, 2003). Folkestyret kan ta form av direkte eller representativt demokrati, der borgerne bidrar til samfunnsutviklingen gjennom deltakelse i valg. Sentralt er utvikling av lovgivning som verner om felles verdier og prinsipper for borgernes frihet og trygghet som grunnlag for samfunnsfellesskapet, for eksempel folkevalgte representanters grunnlovfestede kontroll over politiske beslutninger, frie valg, stemmerett, rett til å stille som folkevalgt, ytringsfrihet, pressefrihet og organisasjonsfrihet. (Dahl & Shapiro, 2020, s. 85–86).

Den liberalistiske demokratitradisjonen legger vekt på individenes rett til selvbestemmelse og frihet overfor staten (Solhaug, 2013). Statens rolle begrenses til å ivareta den enkeltes rett til frihet og selvbestemmelse, slik at borgerne i samfunnet kan ivareta sine interesser i konkurranse med andre medborgere. Derfor kalles dette demokratisynet ofte et konkurransedemokrati (Børhaug, 2007), eller et minimumsdemokrati der individets frihet *fra* statlig innblanding er en sentral rettighet (Malnes & Midgaard, 2017). Medborgerskap blir i liberalistisk forstand derfor først og fremst forstått som en juridisk status som inneholder av rettigheter overfor staten, og medborgerens plikter handler om å sørge for at ens egne rettigheter blir ivaretatt, både gjennom deltakelse i valg og ved å påvirke

beslutningshavere på andre vis (Christensen, 2015; Solhaug, 2013).

Medborgerskapsidealet i et liberalistisk demokrati kan derfor kalles den *politisk informerte medborgeren* som gjennom kunnskap om demokratiet kan ta rasjonelle valg for å fremme egne interesser (Sætra & Stray, 2019).

### 3.2.2 Demokrati som deltakelse og verdifelleskap

Andre forståelser av demokrati vektlegger medborgernes aktive deltakelse og bidrag til samfunnet. Ifølge republikanismen knyttes borgerne sammen i et større fellesskap ved å til tross for ulikheter seg imellom å enes om grunnleggende prinsipper og verdier for samfunnet (Christensen, 2015). Statens rolle i den sosiale kontrakten mellom medborger og stat er å ivareta disse prinsippene og dermed beskytte borgernes felles verdier og interesser nå og i framtiden (Malnes & Midgaard, 2017). Dette betyr samtidig at staten har kan innskrenke den enkeltes frihet for å ivareta andres frihet og trygghet. Medborgeren er, ifølge den republikanske tradisjonen, ansvarlig for å delta i utviklingen av dette felles grunnlaget, både gjennom å stemme ved valg og ved å slutte opp om de demokratiske utviklede verdiene og prinsippene (Christensen, 2015). Medborgerskapsidealet i et republikansk demokrati kan derfor kalles den *personlig ansvarlige medborgeren* som er opptatt av å gjøre sin del og plikt i samfunnet og legger vekt på dyder som ærlighet, integritet og selvdisciplin (Westheimer & Kahne, 2004).

Kommunitarismen er opptatt av at mennesker er sosiale vesen i kulturelle fellesskap («communities») der de opplever tilhørighet og handler i solidaritet med hverandre<sup>5</sup>. Som politisk filosofi står den først og fremst i opposisjon til de individualistiske tendensene i republikanismen og spesielt liberalismen. I et kommunitarisk perspektiv er individuelle demokratiske rettigheter og plikter overfor staten ikke tilstrekkelig for å sikre et demokratisk samfunn. Demokratiet er tvert om avhengig av at medborgerne både oppfatter seg og handler solidarisk som del av et større fellesskap. Kommunitarismen legger derfor vekt på felles kulturelle rammer for samfunnet bestående av felles verdier og interesser som binder medborgerne sammen (Solhaug & Børhaug, 2012). I kontrast til liberalismen har en kommunitarisk medborger et ansvar for å handle solidarisk som del av fellesskapet, noe som gjør at pliktene til fellesskapet blir viktigere enn individuelle rettigheter. Medborgerskapsidealene knyttet til denne typen demokratiforståelse kan derfor

---

<sup>5</sup> Enkelte demokratiteoretikere, som Jürgen Habermas, skiller ikke klart mellom republikanisme og kommunitarisme, men ser dem som del av samme tradisjon (Christensen, 2015)

kalles *den deltakende medborgeren* (Westheimer & Kahne, 2004) som tar et sosialt ansvar i det fellesskapet han er del av og handler solidarisk med medlemmene i fellesskapet.

### 3.2.3 Demokrati som levemåte og ideal for samhandling

Demokrati kan også forstås som et ideal for menneskelig samhandling, der det demokratiske samfunnet bygges nedenfra og opp gjennom demokratiske verdier og praksiser. Et slikt demokratisyn er opptatt av borgernes faktiske deltakelse og inkludering i samfunnet, ikke bare deres rettigheter til deltakelse i demokratiske valg. Det åpner derfor også for å se barn og unge under stemmeberettiget alder som medborgere og fullverdige deltakere i demokratiet, hvis hverdagslige interaksjoner i og utenfor skolen også kan ses som demokratisk handling.

Demokrati kan videre forstås som en levemåte, et syn som særlig knyttes til John Dewey (1916). Dewey beskriver demokratiet som et ideal for menneskelig samhandling også utenfor politikken, som «en måte leve sammen på» (Dewey, 1916, min oversettelse). Han avviser ikke behovet for valgdeltakelse eller demokratisk lovgivning, men er opptatt av at samfunnet blir demokratisk gjennom hverdagslig demokratisk samhandling (Sætra & Stray, 2019). Å kunne samhandle demokratisk krever ifølge Dewey utvikling av sosiale ferdigheter og holdninger – en sosial «intelligens» – som tar hensyn til andre. Sætra og Stray (2019) har kalt dette medborgerskapsidealet *den sosialt intelligente medborgeren*.

Det deliberative demokratisynet, eller dialogdemokratiet, legger vekt på den offentlige politiske debattens rolle i demokratiutvikling. Dette synet forbindes med Jürgen Habermas<sup>6</sup>, som kritiserer både liberalismen og republikanismen for å ha en statsentrert politikkforståelse. I stedet mener Habermas at samfunnet og politikken må forstås som desentrert, altså som noe som foregår også i offentlighetens uformelle sosiale nettverk utenfor maktens korridorer (Habermas, 1994). Habermas' demokratisyn kalles både deliberativt og proseduralistisk, siden det legger vekt på at demokratiet utvikles gjennom offentlige samtaler (deliberasjoner) om saker som angår borgerne. Selv om statsdemokratiet, ifølge Habermas, er avhengig av et sivilsamfunn som slutter opp om det, kan man i et pluralistisk samfunn ikke basere seg på oppslutning om felles verdier (Børhaug, 2007, s. 52). Snarere må det etableres en enighet om prosedyrer og kriterier for den offentlige debatten for at den skal kunne fungere på best mulig måte – og et slikt

---

<sup>6</sup> Av hensyn til oppgavens omfang har jeg her ikke anledning til å gå inn på kritisk teori og Frankfurterskolens ulike syn på demokratiet

kriterium bør være at argumentasjonen skal være rasjonell, saklig og at deltakerne lytter til hverandres argumenter og ikke bare er opptatt av egeninteresse eller solidaritet til eget fellesskap (Briseid, 2012; Habermas, 1994). Medborgerskapsidealet i en deliberativ demokratiforståelse kan derfor kalles *den retoriske medborgeren* (Kock & Villadsen, 2015) som vurderer andres argumenter kritisk og rasjonelt, og bruker sin stemme til å delta i den offentlige debatten og gjennom det bidrar til å bygge demokratiet.

### 3.2.4 Radikalt demokrati og radikalt medborgerskap

Et radikalt eller *agonistisk* demokratisyn forbindes med Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2014), som deler kommunitarismens syn på individet som en uløselig del av ulike fellesskap, men inntar et diskursteoretisk syn på hvordan tilhørigheten mellom individ og fellesskap skapes og formes av motstridende diskurser og diskursposisjoner. Idealer om distinkte interessefellesskap og konsensus på tvers av gruppetilhørighet er ifølge Laclau og Mouffe både umulige og farlige fordi det i praksis ofte er én spesifikk forståelse av konsensus og hva konsensus innebærer som får dominere diskursen hegemonisk. I stedet må man anerkjenne at det eksisterer flere motstridende, men legitime, syn på begreper som frihet og rettferdighet i et samfunn, og at disse motsetningene ikke trenger å ta form som antagonisme, fiendtlighet, men som agonisme, en legitim konflikt mellom syn (Laclau & Mouffe, 2014).

Det radikale demokratisynet har mange likhetstrekk med et deliberativt demokratisyn, for eksempel vektleggingen av offentlig debatt som demokratisk prinsipp. Mouffe kritiserer likevel Habermas' for å redusere faktiske interessekonflikter til moralske spørsmål knyttet til idealer om rasjonell og fornuftsbasert argumentasjon (Mouffe, 1999). Ifølge Mouffe må man heller anerkjenne at fullt ut rasjonell og fornuftsbasert offentlig debatt er umulig, og at konsensus alltid representerer et midlertidig hegemoni, men ikke varig enighet. Demokratiet må heller ses som radikalt pluralistisk, der meningskonflikter er et grunnleggende trekk som ikke skal elimineres gjennom konsensus, men tvert om er avgjørende for demokratiet (Mouffe, 1999). Et demokratisk samfunn må derfor utvikle strukturer som gjør det mulig for alle stemmer å bli hørt og anerkjent som medborgere og legitime deltakere i samfunnsdebatten. For å få til dette kreves det samtidig en viss grad av enighet om noen grunnleggende prinsipper for deltakelse.

Ifølge Nancy Fraser må utviklingen av et sant, radikalt demokrati skje gjennom både økonomisk omfordeling og flerkulturell anerkjennelse (Fraser, 1997). Fraser mener at



sosioøkonomisk og symbolsk-kulturell urettferdighet må ses i sammenheng, men mens sosioøkonomisk urettferdighet, krever politiske, strukturelle og arbeidsmarkedrettede tiltak, må symbolsk og kulturell rettferdighet skje gjennom en kulturell anerkjennelse av marginaliserte og undertrykkede grupper (Fraser, 1997). Så lenge samfunnets demokratiske institusjoner er preget av slike ulikheter og urettferdigheter, vil også rasjonelle diskusjoner i regi av institusjonene ikke være hensiktsmessig fordi de kan støtte opp under undertrykkende og urettferdige strukturer. I så fall vil aktivisme – direkte politisk handling gjennom for eksempel protest, boikott eller kunstneriske uttrykksformer – være den eneste rette løsningen for å skape oppmerksomhet og debatt om de underliggende urettferdighetene (Jennstål & Öberg, 2019; Young, 2001).

Dersom vi skal forsøke å knytte et medborgerskapsideal til et radikalt demokratisyn, kan vi bruke begrepet *rettferdighetsorientert medborger* (Westheimer & Kahne, 2004) eller *aktivistisk medborger* (Isin, 2009). Denne medborgeren engasjerer seg aktivt i egne og andres rettigheter og muligheter for deltakelse i samfunnet ved å søke å endre de strukturelle utfordringene som påvirker samfunnsdeltakelsen. Hen inntar et kritisk blikk på samfunnets grunnleggende organisering og hegemoniske diskurser istedenfor å innordne seg ukritisk i dem.

### **3.3 Demokrati og medborgerskap i skolen**

Ifølge Kunnskapsløftets overordnede del har skolen både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag som «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). NOU2014:7 knytter utdanningsoppdraget til samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, mens dannelsesoppdraget handler om «enkeltmenneskets selvstendigjøring, selvrealisering og ansvarlighet i eget liv». Her inngår også demokratisk dannelse for at «elevne utvikler seg til samarbeidende samfunnsmedlemmer som deltar aktivt i kulturen og demokratiet» (NOU 2014: 7, s. 16).

I dette delkapittelet redegjør jeg for ulike forståelser av demokratisk dannelse.

Danningstanken viser en side ved undervisningen som går ut over ren læring, å formes som menneske til å bli et autonomt subjekt (Straume, 2016). Ifølge Klafkis kategoriale danningsteori skjer danningen i et samspill mellom subjektet og dets livsverden på den ene siden og et dannelsesmateriale eller undervisningsinnhold på den andre siden, der både innholdet og elevens forutsetninger og interesser er viktig for dannelsesprosessen

(Klafki, 2001). Danning forstås ofte som en prosess som er uforutsigbar, men som likevel har et mål om utvikling av både kunnskap, ferdigheter og holdninger.

I LK20 brukes «kompetanse» for å beskrive elevenes læringsutbytte, forstått som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Kompetansebegrepet i LK20 rommer dermed flere typer kunnskap, ferdigheter og holdninger. Teoretisk kunnskap, det Aristoteles kaller «viten», kan kalles en påstandskunnskap knyttet til en overbevisning om saksforhold (Kroksmark, 2006, s. 62). Praktiske kunnskap, eller ferdighetskunnskap, kombinerer praktiske ferdigheter med refleksjon over planleggingen og gjennomføringen av dem, men kan også som fortrolighetskunnskap inneholde en mer intuitiv erfaringskunnskap knyttet til aktiviteten (Nerland, 2005). Praktisk klokskap (*fronesis*) er en type kunnskap som Aristoteles knytter til mellommenneskelig samhandling (*praxis*), og som derfor også kan kalles for en *politisk-etisk kunnskap* (Gustavsson, 2004, s. 41). Praktisk klokskap er kontekstavhengig og utvikles i samspill mellom handling, viten, verdier og etisk refleksjon, og kan også kalles en *etisk handlingsberedskap* (Moen & Page, 2020). På den måten kan kunnskap, ferdigheter og holdninger ikke forstås som uavhengig av hverandre, men de viser likevel til ulike aspekter ved det LK20 kaller kompetanse.

### 3.3.1 Demokratisk kompetanse

I NOU2015:8 fremstilles demokratisk kompetanse både som kunnskaper om rettigheter og det politiske systemet, holdninger knyttet til demokratiske verdier og aktiv deltakelse, og ferdigheter i å ytre seg, diskutere og håndtere konflikter (2015, s. 30). Her inngår også ferdigheter i samarbeid, rasjonell argumentasjon, respekt for andre og ansvarlig deltakelse.

Europarådets modell for demokratisk kompetanse (se figur 3.3 under) som skiller mellom fire kompetanseområder: Verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskap og kritisk forståelse. (Europarådet, 2016). Her er verdier og holdninger beskrevet som egne delkompetanser, hvor også kunnskap og kritisk forståelse av identitet, kommunikasjon og en rekke aspekter ved verden inngår. I demokratiske ferdigheter inngår også empati, det å kunne ta andres perspektiv, og kritisk tenkning (Europarådet, 2016).

<b>Verdier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdsetting av menneskeverd og menneskerettigheter</li> <li>- Verdsetting av kulturelt mangfold</li> <li>- Verdsetting av demokrati, rettferdighet, likeverd og rettssikkerhet</li> </ul>	<b>Holdninger</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Åpenhet for kulturelle forskjeller og andres tro, livssyn og praksis</li> <li>- Respekt</li> <li>- Samfunnsbevissthet</li> <li>- Ansvarsfølelse</li> <li>- Tro på egen mestringsevne</li> <li>- Toleranse for tvetydighet</li> </ul>
<b>Kompetansene</b>	
<b>Ferdigheter</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonome læringsevner</li> <li>- Analytiske evner og kritisk tenkning</li> <li>- Evne til å lytte og observere</li> <li>- Empati</li> <li>- Fleksibilitet og tilpasningsevne</li> <li>- Språklige, kommunikative og flerspråklige evner</li> <li>- Samarbeidsevner</li> <li>- Konfliktløsningsevner</li> </ul>	<b>Kunnskap og kritisk forståelse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskap om og kritisk forståelse av selvet</li> <li>- Kunnskap om og kritisk forståelse av språk og kommunikasjon</li> <li>- Kunnskap om og kritisk forståelse av verden: politikk, jus, menneskerettigheter, kultur, kulturer, religioner, historie, media, økonomi, miljø, bærekraft</li> </ul> <p>(Europarådet, 2016, s. 7)</p>

Figur 3.3: Europarådets modell for demokratisk kompetanse

Kritisk tenking er i Europarådets modell plassert sammen med analytiske evner som et ferdighetsaspekt ved demokratisk kompetanse. Willingham (2008) er kritisk til å fremstille kritisk tenkning som en egen metakognitiv ferdighet som kan utvikles uavhengig av kontekst. Kritisk tenkning ifølge Willingham tvert om avhengig av kunnskap om fagområdet og fagspesifikke praksiser som krever trening. Et annet spørsmål er hvor systemkritisk kritisk tenkning er. Ferrer et al. (2021) peker på at kritisk tenkning både kan forstås som systemkritisk i sosiologisk forstand og som formal-vitenskaplig redskap for utforskning og vitenskapelig granskning, men at man i skolesammenheng har en tendens til å fokusere på det siste. Askeland (2006) drøfter på lignende måte hvordan refleksjon kan forstås både som frigjørende, praktisk eller teknisk. Mens praktisk og teknisk refleksjon handler om prosedyrer og tekniske forhold, og praktisk refleksjon handler om menneskelig interaksjon, har den kritiske refleksjonen et samfunnskritisk fokus rettet mot undertrykkende krefter. Både kritisk tenkning og refleksjon kan altså forstås som mer eller mindre samfunnskritisk – noe som også kan påvirke funksjonen man tilskriver dem som del av en demokratisk kompetanse.

### 3.3.2 Utdanning for, om og gjennom demokrati

Det finnes ulike navn på didaktikken om skolens demokratifremmende ansvar: *utdanning til demokratisk medborgerskap* (Solhaug, 2003), *demokratipedagogikk* (Berge & Stray, 2012), *demokratididaktikk* (Solhaug & Børhaug, 2012) og *demokratisk danning* (Breivega et al., 2019). De ulike benevningene viser mangfoldige tilnæringer til hvordan skolen skal arbeide med å fremme elevenes demokratiske kompetanse. Didaktikk forstås her i en

bred forstand som undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Halvorsen, 2008). En måte å illustrere ulike måter å tenke didaktisk om demokrati i utdanningen, er gjennom å skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2014).

Opplæring til demokratisk deltakelse har tradisjonelt blitt kalt politisk sosialisering (Solhaug, 2003) eller politisk opplæring (Børhaug, 2008). Denne dimensjonen ved demokratididaktikken handler om at elevene tilegner seg kunnskaper om det politiske systemet og rettigheter og legger vekt på demokrati som styringsform. Dermed vil også disse tilnærmingene legge større vekt på medborgerskap som rettighet og status, slik at elevene kan bli opplyste medborgere i tråd med det liberalistiske politisk informerte medborgeridealet (Sætra & Stray, 2019).

Opplæring *for* demokratisk deltakelse handler derimot om utvikling av ferdigheter, holdninger og verdier som gir en demokratisk beredskap for å kunne ta et aktivt medborgeransvar. Denne dimensjonen vektlegger demokrati som levemåte i tradisjonen etter Dewey, men også medborgeridealer som *den personlig ansvarlige medborger* som slutter opp om sentrale demokratiske verdier og prinsipper. Samtidig åpner denne dimensjonen for en rekke kompetanser for demokratisk deltakelse, for eksempel estetiske ytringsformer som musikk, eller grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving eller regning, noe som også gjør den *retoriske medborgeren* (Kock & Villadsen, 2015) et relevant ideal å nevne i denne sammenhengen.

Den siste hovedtilnærmingen til demokrati i skolen er opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse, der elevene gjennom deltakelse i demokratiske aktiviteter og prosesser i skolen utvikler praktisk deltakerkompetanse (Stray, 2014). Elev- og klasseråd er eksempler på slike aktiviteter, samtidig som LK20 vektlegger elevmedvirkning som demokratisk deltakelse også i «det daglige arbeidet i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9).

### **3.4 Musikkens sosiale funksjoner**

Musikksosiologien og musikkantropologien er opptatt av hvilken rolle musikk kan spille i ulike kulturer og samfunn. Steven Brown (2006) sin funksjonelle modell for musikkens rolle i samfunnet søker å forene musikkantropologiens mikroperspektiv og vektlegging av sosial kohesjon og konsensus med sosiologiens makroperspektiv med vekt på sosiale skillelinjer og konflikt. I det følgende kombinerer jeg Browns modell med andre musikkvitenskapelige perspektiver for å vise hvordan musikk kan inngå i demokratiske prosesser i samfunnet.

### 3.4.1 Musikkens fellesskapsbyggende funksjon

Musikk kan bidra til å homogenisere fellesskap ved å bidra til konformitet og normetterfølgelse. Dette kan skje gjennom deltakelse i kollektive musikalske aktiviteter, for eksempel gjennom fellessang eller dans, der musikken bidrar både til å skape en fellesskapsfølelse i gruppen og til å forsterke og normalisere visse typer atferd. I tillegg kan musikken forsterke språklige ytringer som eksplisitt uttrykker gruppens normer, verdier og virkelighetsoppfatning, både ved å knytte følelser til ytringen og ved å gjøre ytringen lettere å huske gjennom for eksempel rytme og repetisjon (Brown, 2006). I et demokratiperspektiv kan musikken derfor brukes for å styrke kollektive fellesskapsfølelser i sosiale grupper eller i et helt samfunn, slik den for eksempel ble brukt til nasjonsbygging i Norge på 1800-tallet (Haugan et al., 2008) eller i arbeiderbevegelsens bruk av arbeidersanger og arbeiderkor på tidlig 1900-tall (Kolltveit, 2021).

### 3.4.2 Musikkens koordinerende og kooperative funksjon

Musikken kan også bidra til å styrke samarbeid og samhandling innad i en gruppe. Rent konkret kan musikalske strukturer bidra til rytmisk meddriving (Juslin, 2019) og synkrone bevegelser i kollektive aktiviteter som musisering, dans, marsjering eller annet fysisk arbeid (Korczynski et al., 2013). Med tanke på temaet demokrati og medborgerskap er det relevant å se på musikkens bruk i protestbevegelser som et eksempel på musikkens kooperative funksjon. Her brukes ofte sang som musikalsk uttrykk både for å styrke gruppeidentitet og for å samhandle i protestaksjoner. Historisk finner vi mange eksempler på dette, for eksempel fra borgerrettighetsbevegelsens bruk av spirituals i protestaksjoner i 1960-tallets USA (Eyerman & Jamison, 1998) eller Estlands «syngende revolusjon» (Kolltveit, 2021).

### 3.4.3 Musikkens identitetsdannende funksjon

Musikk kan spille en viktig rolle i hvordan mennesker forstår seg selv og sin plass i kultur og samfunn. Et viktig poeng i musikk sosiologien er at vår forståelse, opplevelse og bruk av musikk henger sammen med sosialisering av atferdsmønstre, holdninger og verdier (Bourdieu, 1995; Frith, 1999). Kulturene vi vokser opp i, gir et utgangspunkt for våre individuelle identitetsprosesser, men determinerer ikke utfallet av dem (Ruud, 2013). Ifølge DeNora (1999) tilbyr musikken individet ressurser, såkalte *affordanser* (Gibson, 1979) for menneskers aktørskap (*agency*) i ulike kontekster. Musikk kan for eksempel brukes til selvregulering av følelser, men også som en del av identitetsprosesser og

selvpresentasjon (Karlsen & Westerlund, 2010b; Onsrud, 2012). Samtidig avhenger musikkens muligheter av konteksten den opptrer i, og ofte vil det innenfor en kultur være sammenhenger eller mønstre i hvilke musikkaffordanser den enkelte opplever knyttet til visse hendelser eller opplevelser (Ruud, 2013).

#### 3.4.4 Musikkens avgrensende funksjon

Musikkens fellesskaps- og identitetsdannende funksjoner gjør også at den kan være en identitetsmarkør, som ved å signalisere tilhørighet til ett fellesskap samtidig signaliserer utenforskap til et annet (Brown, 2006). For eksempel viser en studie blant ungdommer og unge voksne i England (North & Hargreaves, 2006) hvordan oppfatninger og stereotyper knyttet til tilhengere av enkelte sjangre også har sosiale konsekvenser for dem som forbindes med sjangeren. Ifølge Bourdieu signaliserer musikksmak også klasses tilhørighet, og oppfatningen av hvilken musikk som forbindes med høy eller lav status i samfunnet defineres av de dominerende samfunnsklassene med høy kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Musikkpsykologisk forskning på kognitive mekanismer som knytter musikk til emosjoner (Juslin, 2019) viser dessuten at visse mekanismer er kulturelt betinget, slik at samme musikk ikke nødvendigvis har det samme følelsesmessige potensial uavhengig av kulturkontekst.

#### 3.4.5 Musikkens følelsesmedierende funksjon

Musikken har ifølge Brown (2006) en nokså unik rolle i å frembringe følelser på gruppenivå. Dette gjør at kollektive musikalske aktiviteter kan bidra til å mediere følelsesmessig i konflikter innad i en gruppe. Samtidig kan man gjennom musikken utvikle åpenhet for andres stemmer og kulturuttrykk når ulike gruppe-medlemmer med ulike musikksmak, historie, følelser, virkelighetsbilder og identiteter møtes.

Musikkens evne til å påvirke gjennom affektive, kognitive og sosiale faktorer har også blitt knyttet til utvikling av empati og tverrkulturell forståelse (Clarke et al., 2015).

Enkelte kognitive mekanismer knyttet til musikk og emosjoner, som hjernestammereflekser, rytmisk meddriving og emosjonell smitte vil være relativt kulturuavhengig, og sistnevnte kan også knyttes til utvikling av empati (Juslin, 2019; Juslin & Västfjäll, 2008). Det kan være lettere å uttrykke seg gjennom musikk enn språk, eller å forstå andres opplevelse når den formidles gjennom musikk. Dette gjør også musikk til en arena for læring om andres perspektiver og situasjoner (Hess, 2019).

### 3.4.6 Musikkens overtalende funksjon

Musikk kan også ses som del av kommunikatív handling for å overbevise andre. I bevisst politisk kommunikasjon kan musikken stimulere følelser og skape assosiasjoner til visse politiske ideologier og narrativ (Brown, 2006). Overtalende kommunikasjon forsøker å skape ulike reaksjoner hos mottakeren, danne nye oppfatninger, eller forsterke eller endre oppfatninger (Bø, 2005). Hess (2019) skriver at en av musikkens og musikkundervisningens viktigste rolle i samfunnet er å være aktivistisk. Musikken kan og bør ifølge Hess brukes for å utfordre den eksisterende samfunnsordenen ved å kritisere undertrykkende strukturer. Idealet hennes er derfor *aktivistmusikeren* som kritiserer urett eksplisitt gjennom selve musikken, eller implisitt ved å representere en undertrykket eller marginalisert gruppe (Hess, 2019). Et eksempel på det sistnevnte er måten samiske musikere på 1970-tallet i økende grad brukte joik offentlig som del av kampen for kulturell og politisk anerkjennelse i Norge, Sverige, Finland og Russland (Hilder, 2012). Et annet eksempel er den norske revy scenens musikalske motstand mot Nazi-Tysklands okkupasjon gjennom revyviser der man unngikk sensur ved å omtale okkupantene som «turister» eller «svigermor» (Vollestad, 2022).

Musikken kan også bidra til å overbevise ved å vise nye måter å forestille seg verden på. Musikk og andre kunstformer har en transcenderende og grenseoverskridende karakter som åpner opp for alternative forestillinger av virkeligheten. Gjennom forestillinger av idealverdener, utopier, har musikken et politisk potensial til å gi håp og visjoner om et bedre samfunn som det er verdt å kjempe for å få realisert (Kertz-Welzel, 2022). Samtidig kan musikkens estetiske autonomi gjennom en avbildning og objektivisering av virkeligheten fungere som en immanent kritikk av samfunnet, ved at lytteren eller tilskueren blir klar over samfunnets problemer når hun speiler det i kunstens virkelighetsbilde (Adorno, 1983; Marcuse, 1980). Dette krever likevel at samfunnet tillater kunsten å ha denne potensielt politiske friheten (Nielsen, 1998, s. 95), selv om dette ut ifra en instrumentell nytte tenkning kan framstå som unyttig for samfunnet (Varkøy, 2017).

Musikkens overtalende funksjon har også en skyggeside. De samme mekanismene som gjør at musikken kan brukes for å bekjempe undertrykking, kommunisere identiteter og skape fellesskap, gjør at den kan brukes til det motsatte, som manipulasjon eller medium for undertrykkelse av andre (Hess, 2019). Hvorvidt musikkens overtalende funksjon presenteres som overtalende eller manipulerende, er avhengig av hvordan vi tolker

avsenderens intensjoner. Manipulasjon som begrep bør ifølge Brown (2006) forbeholdes de situasjonene der avsenderens intensjoner holdes bevisst skjult for mottakeren slik at mottakeren blir villedet og overbevist på et uærlig grunnlag.

I politisk sammenheng brukes begrepet *propaganda* om denne typen manipulerende kommunikasjon, og når en mektig aktør kombinerer propaganda med et vedvarende kommunikasjonsmonopol og kontroll over samfunnsinstitusjoner for å påvirke befolkningen kalles det *indoktrinering* (Bø, 2005). Kertz-Welzel (2005) skriver for eksempel om hvordan den musiske bevegelsens idealer ble misbrukt ideologisk av makthaverne i mellomkrigstidens Tyskland. Gjennom fellessang av patriotiske og nasjonalsosialistiske sanger, ble barna i det tredje rike manipulert og forført ved hjelp av musikk på en måte hun sammenligner med fortellingen om rottefangeren fra Hameln. Men også i mindre fellesskap kan musikkens fellesskapsskapende potensial kan bidra til massesuggesjon og undertrykkelse av andre der *mikrofascistiske impulser* (Deleuze & Guattari, 2002) kan få fritt spillerom når man blir en del av massen (Hess, 2019).

### **3.5 Musikkundervisning og demokrati**

I dette delkapittelet vil redegjøre for ulike musikkpedagogiske diskurser knyttet til demokrati og medborgerskap. Først vil jeg likevel presentere noen sentrale diskurser om innhold og legitimering på det musikkpedagogiske feltet som jeg mener er relevante for faget. Formålet med redegjørelsen er å skissere opp noen diskurser som jeg senere kan bruke for å kunne undersøke hvorvidt noen av disse er til stede i diskursene om demokrati og medborgerskap i læreplanen sentrale tekster fra prosessen rundt LK20.

#### **3.5.1 Musikkfagets innhold og legitimering**

I løpet av musikkfagets historie har det vært gjenstand for stadige debatter om innhold og legitimering (Jørgensen, 1982, 2001; Kalsnes, 2017; Varkøy, 2001). Spørsmålet om musikkfagets innhold handler på en side om hvilket musikalsk stoff eller musikalske verk det legges vekt på, og på en annen side om hvilke musikalske aktiviteter elevene skal beskjeftige seg med (Nielsen, 1998). Aktivitetsspørsmålet kan handler om hvilke musikalske aktivitetsformer, for eksempel utøvelse, produksjon, persepsjon, tolkning eller refleksjon, skolen bør vektlegge. Her inngår også spørsmålet om hvilke instrumenter aktivitetene skal foregå på, om aktivitetene skal skje individuelt eller kollektivt, og hvor skillet mellom musikalske og ikke-musikalske aktiviteter skal gå, for eksempel når det gjelder aktiviteter som dans og dramatisering, eller skolens grunnleggende ferdigheter



(Jørgensen, 2001; Kalsnes, 2010). Spørsmålet om stofftilfang handler gjerne både om spørsmål om musikk sjanger og -kultur, tema, budskap og andre didaktiske tilrettelegginger (Hanken & Johansen, 2021; Nielsen, 1998).

Spørsmålene om hvilke aktiviteter og hvilket materiale musikkundervisningen bør inneholde henger ofte sammen med spørsmålet om dens formål. Varkøy (2015b) skiller mellom fire hovedkategorier av legitimeringer av musikkfaget i skole og utdanning: som erkjennelsesmiddel, som dannelsesmiddel, som uttrykksmiddel og musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål (Varkøy, 2015b, s. 110). Som erkjennelsesmiddel kan musikk bidra til å forstå noe som ligger utenfor musikken, for eksempel høyere makter, universet, samfunnet eller tilværelsen. Som dannelsesmiddel ses musikk som nyttig for elevenes moralske og holdningsmessige utvikling. Når musikk legitimeres som uttrykksmiddel, står derimot kultivering av elevenes naturlige uttrykksbehov i sentrum for opplæringen, mens den siste kategorien handler om hvordan musikk kan støtte utviklingen av mer generelle kognitive og sosiale evner eller kompetanse i andre fag.

Ifølge Nielsen (1998) tenderer danske læreplaner for musikkfaget til å legge mest vekt på aktivitetsinnholdet, et syn han kaller en danningsteoretisk formalisme, der det musikalske stoffet nærmest kun ses som dannelsesmiddel for å lære musikalske eller utenom-musikalske ferdigheter. Varkøy (2001, 2015a) finner en lignende tendens i norske læreplaner fra 1960 til 2006, noe han mener blant annet er en arv fra den tyske konservatorietradisjonen sin vektlegging av praktisk musikkutøvelse. I norske læreplaner har ifølge Varkøy fokuset på praktiske musikkaktiviteter vært koblet med en instrumentell legitimering av musikkfaget som middel for å oppnå ulike «pedagogiske og oppdragsmessige formål» (Varkøy, 2001, s. 215). Musikkundervisningen har vært knyttet til både personlig og samfunnsmessig nyttige formål som selvforståelse, kulturforståelse, mellommenneskelig forståelse, toleranse og utvikling av kreativitet utover musikkfaglige. Når slike formål blir undervisningens primærfunksjon, er det ifølge Varkøy en fare at både musikkfagets estetiske sider og elevenes autonomi drukner i iveren etter å danne nyttige samfunnsborgere (Varkøy, 2001, s. 291). I stedet foreslår han å etablere musikkfaget som et «frirom» der utvikling av estetiske ferdigheter og møter med estetiske opplevelser er undervisningens primærfunksjon. Ved å ta fagets estetiske sider å alvor kan også faget bidra til utviklingen av sosiale ferdigheter og andre utenom-musikalske mål på fagets premisser (Varkøy, 2001).

### 3.5.2 Musikkundervisning om demokratisk deltakelse

I den følgende gjennomgangen av musikkpedagogisk litteratur i tilknytning til demokrati og medborgerskap bruker jeg begrepssettet til Stray (2014) for å vise noen diskurser knyttet til musikkundervisning om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Som ved gjennomgangen over (se 3.3.2) står de ikke nødvendigvis i et motsetningsforhold, men de beskriver ulike måter å tenke om musikkundervisningens rolle i forbindelse med temaet demokrati og medborgerskap.

Det er skrevet lite om musikkundervisning *om* demokratisk i musikkpedagogisk sammenheng. Som vi har sett tidligere, knyttes utdanning *om* demokratisk deltakelse til kunnskap om politiske strukturer og hører typisk hjemme i samfunnsfag. Samtidig kan kunnskap om muligheter og rettigheter knyttet demokratisk deltakelse være en naturlig del av en musikkundervisning *om* demokrati. For eksempel kan undervisning om musikkens sosiale funksjon i demokratiske prosesser (se 3.4) eller om rettigheter knyttet til musikk og kultur. Eksempler på slike rettigheter kan være grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet, diskrimineringsvern og opphavsrett, men også kulturelle rettigheter som for eksempel FNs urfolkskonvensjon, Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter og UNESCO-konvensjonen om vern av immateriell kulturarv (Europarådet, 1995; ILO, 1991; Menneskerettsloven, 1999; Sameloven, 1987; UNESCO, 2003)<sup>7</sup>.

### 3.5.3 Musikkundervisning for demokratisk deltakelse

Musikkundervisning *for* demokratisk deltakelse handler om danning av elevenes musikalsk-demokratiske beredskap i form av ferdigheter, holdninger og verdier som kan fremme et demokratisk samfunn. Ifølge Nielsen er et sentralt oppdrag for musikkfaget å bevisstgjøre elevene og problematisere relasjoner mellom musikk og samfunn, slik at elevene står bedre rustet til å ta gode valg (Nielsen, 1998). Hanken og Johansen kaller dette en *kritisk musikkdidaktikk* som har som formål å skape en kritisk bevissthet om musikk enten gjennom musikken selv – her viser de til Adornos syn på musikken som immanent kritikk – eller gjennom undervisning om hvordan musikken på ulike måter kan bidra til reproduksjon av undertrykkende maktstrukturer i samfunnet (Hanken & Johansen, 2021, s. 245). Ifølge Strobelt (2018) ligger det kritiske potensialet i musikk og

---

<sup>7</sup> For flere eksempler, se UNESCOs oversikt over konvensjoner (<https://unesco.no/konvensjoner>) og regjeringens temaside om urfolk og minoriteter (<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929>)

andre kunstfag i deres vektlegging av samhandling og «samskaping» med hensyn til elevenes «personlige vekst og empowerment [...], kritisk bevissthet overfor maktforhold [...], etisk bevissthet og sosialt engasjement [...], samt en tydelig framtidorientering basert på selvstendig refleksjon og problemløsning [...].(Strobelt, 2018, s. 15). En kritisk musikkdidaktikk knytter dermed kunnskaper *om* demokratisk deltakelse til holdninger og sosiale ferdigheter *for* demokratisk deltakelse.

Ferdighetsaspektet ved musikkundervisning *for* demokratisk deltakelse inkluderer fagets mest sentrale aktivitetsformer. Demokratisk beredskap i musikk innebærer i tillegg til kunnskapsaspekter også praktiske ferdigheter i å uttrykke seg gjennom musikk og dans, både gjennom utøvende aktiviteter som sang, spill og dans og gjennom komposisjon og improvisasjon. Dessuten kan musikken også være en arena for å trene på ferdigheter og holdninger knyttet til argumentasjon. Rolle m.fl. (2015) viser for eksempel hvordan elevene ved å øve seg i ulike former for estetisk argumentasjon om musikk kan både ta andres perspektiver og å skille mellom ulike typer argumentasjon. På den måten kan musikkfaget utruste elever til å kunne delta i demokratiet ved å ta del i den offentlige debatten i tråd med det deliberative demokratisynet (Habermas, 1994).

Woodford (2005) retter fokuset for utviklingen av denne demokratiske beredskapen mot lærerens evne og villighet til å modellere en ydmyk og åpen, men kritisk, holdning i møte med både lærestoffet, aktivitetene og elevene. Dette kan ifølge Woodford gjerne skje gjennom diskusjoner mellom elever og mellom lærer og elev, men også ved å knytte kritiske perspektiver til musikken elevene jobber med gjennom praktiske aktivitetsformer (Woodford, 2005). På det internasjonale, og spesielt det amerikanske og kanadiske, musikkpedagogiske feltet har det de senere årene blitt skrevet mye om musikkundervisning om sosial rettferdighet (Allsup & Shieh, 2012; Benedict et al., 2015; Hess, 2019). Her legges det ofte vekt på utviklingen av en kritisk bevissthet, men også utviklingen av en etisk ansvarsfølelse som kan bidra til at elevene faktisk kan bidra til et rettferdig demokratisk samfunn i sin hverdag (Elliott, 2012). Ifølge filosofen Martha Nussbaum har musikk og andre estetiske fag i skolen et unikt potensial i utvikling av en empatisk forestillingsevne og for å adressere «kulturelle blindsoner» dersom den rette musikken brukes i undervisningen (Nussbaum, 2016).

#### 3.5.4 Musikkundervisning gjennom demokratisk deltakelse

Musikkundervisning *gjennom* demokratisk deltakelse handler om hvordan undervisningen gjennom elevenes deltakelse kan være demokratisk i sitt vesen, slik at elevene kan utvikle en praktisk kompetanse i demokratisk deltakelse. Et aspekt ved dette vil jeg kalle en *demokratisk musikkdidaktikk* som vektlegger elevmedvirkning og demokratiske arbeidsprosesser i musikkfaget. Dette kan handle om at elevene får mulighet til delta i valg av musikk eller arbeidsformer (Silverman, 2013) eller demokratiske gruppeprosesser, for eksempel i musikalsk samspill (Allsup, 2003). Ferm Thorgersen (2015) bruker Hannah Arendts filosofi om arbeid og kontemplasjon for å teoretisere klasserommet som et offentlig rom for utvikling av en demokratisk levemåte. Ved å balansere mellom handling og refleksjon der elevene både blir observert og observerer hverandre, skaper de klasserommet om til et offentlig rom der de utvikler ansvarsbevissthet, samhandlingsferdigheter og kommunikativ deltakerkompetanse (Ferm Thorgersen, 2015).

Samtidig kan musikkundervisningen også være aktivistisk i seg selv, ved at elevene gjennom musikalske aktiviteter engasjerer seg direkte i politiske spørsmål og urettferdige forhold i samfunnet. Også dette perspektivet legger vekt på danning som den sentrale prosessen for utvikling av demokratisk kompetanse, men ser den demokratiske kvaliteten i samhandlingen mellom elevene, framfor et kunnskapsinnhold om musikk og demokrati, som det sentrale dannelsesmateriale.

Et annet aspekt ved musikkundervisning gjennom demokratisk deltakelse handler om inkluderende musikkundervisning, det vil si å skape forutsetninger for at alle elevene kan delta i undervisningen på lik linje. Dette kan dreie seg om hvordan musikkundervisningen kan bidra til elevenes kulturforståelse (Rønningen & Husebø, 2022; Schippers, 2010) og respekt for andres kultur og identitet. På en annen side kan det handle om å myndiggjøre elever fra marginaliserte grupper ved at musikkundervisningen gjennom repertoarvalg og valg av musikkjangre, temaer og aktiviteter (Karlsen & Westerlund, 2010b) gir en kulturell anerkjennelse (Fraser, 1997) av elevenes ulike kulturer og identiteter.

Sjangerspørsmålet står sentralt i denne diskusjonen, og ofte blir populærmusikk og jazz presentert som mer demokratisk enn andre sjangre, de blir sett på som del av ungdommens kultur (Christophersen & Gullberg, 2016) og de sjangrene elevene ofte vil velge selv og. Samtidig er det en fare for at en ukritisk vektlegging av populærmusikk og jazz musikk forhindrer et kritisk blikk på hierarkier mellom musikkjangre (Christophersen & Gullberg, 2016), maktforhold og mangfoldet innad i sjangrene (Mwamba & Johansen, 2021) eller kulturene de blir forstått å representere (Koskela et al., 2021).

### **3.6 Oppsummering av teorikapittel**

I dette kapitlet har jeg redegjort for både overordnede og mer spesifikke teoretiske perspektiver knyttet til problemstillingen om diskurser om demokrati og medborgerskap i grunnskolens musikkfag. En del av disse trekker jeg aktivt inn i resultat- og drøftingskapitlene, mens andre fungerer som teoretisk bakteppe og forankring for oppgaven.

## 4 Metode

I dette kapitlet redegjøre jeg for de metodiske valgene og overveielsene som jeg har gjort for å undersøke diskursene om demokrati og medborgerskap i sentrale tekster fra prosessen rundt ny læreplan i musikk i Kunnskapsløftet LK20.

Delkapitlet starter med en beskrivelse og drøfting av forskningsdesign der jeg redegjør for dokumentanalyse og kritisk diskursanalyse som metodologisk rammeverk. Deretter presenterer jeg utvalget av datamateriale og beskrive hvordan analysene er gjennomført, før jeg avslutningsvis drøfter undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt forklare de etiske overveielsene som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen.

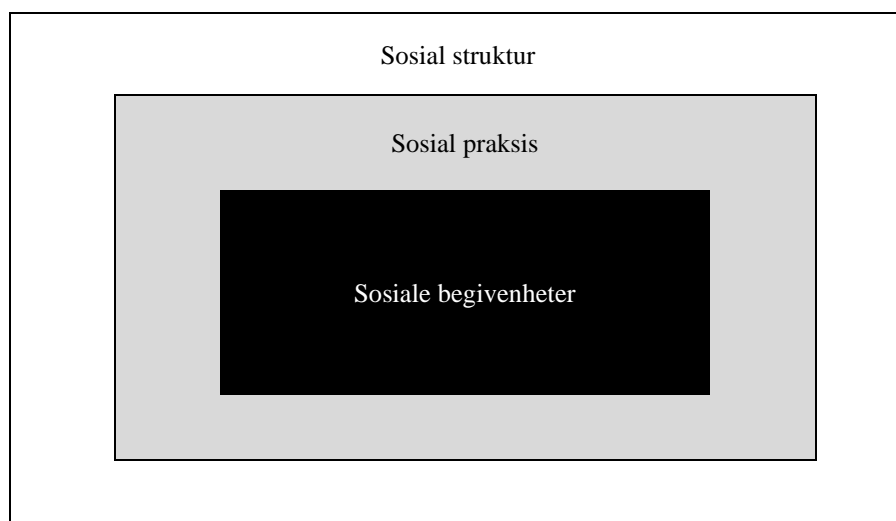
### 4.1 Forskningsdesign

Masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign siden den utforsker kvaliteter ved tekster og hvilken mening disse kan gi for mennesker, heller enn å måle og beskrive forhåndsbestemte variabler (Willig, 2013). Undersøkelsen har videre en abduktiv tilnærming, der en hypotese stilles på bakgrunn av observasjoner og forforståelse, før hypotesen undersøkes empirisk, som i sin tur kan lede til en bekreftelse, avkreftelse eller videreutvikling av hypotesen, gjerne i kombinasjon med innhenting av nye teoretiske perspektiver (Alvesson & Sköldberg, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Den abduktive tilnærmingen kommer til uttrykk på flere plan i denne undersøkelsen – både i utvalg av tekster og valg av metoder for tekstanalyse, noe jeg gjør nærmere rede for senere i dette delkapitlet.

Kritisk diskursanalyse, slik den er beskrevet av Norman Fairclough, kombinerer tekstlingvistikk, hermeneutikk og makrososiologisk analyse for å undersøke samspillet mellom tekst og kulturkontekst (Fairclough, 2010; Skrede, 2020). Kritisk diskursanalyse som metodologisk rammeverk kan dermed undersøke sammenhenger mellom dokumentene og den større samfunnskonteksten dokumentene er en del av. Læreplanen har status som forskrift og har en betydelig innflytelse på mennesker og institusjoner i Norge. Kritisk diskursanalyse gir en mulighet til å undersøke hvordan innholdet og ordlyden i teksten kan forstås som uttrykk for ulike virkelighetsoppfatninger og hvordan disse kan inngå i ulike sosiale praksiser og strukturer.

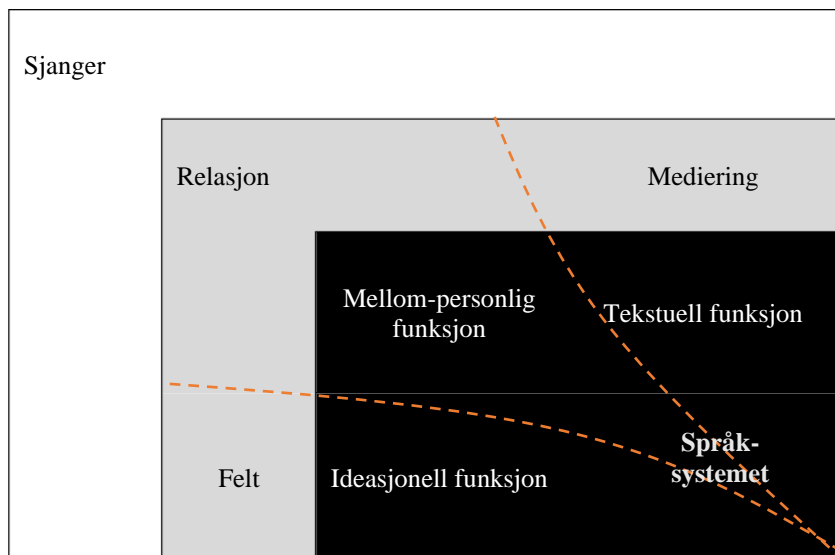
Fairclough bygger på den lagdelte virkelighetsoppfatningen til den vitenskapsfilosofiske retningen *kritisk realisme*, der det skilles mellom et *empirisk*, et *faktisk* og et *virkelig*

domene (Skrede, 2020, s. 80). Av disse er det kun det empiriske nivået – sosiale begivenheter – vi har direkte tilgang til å undersøke empirisk, men de må forstås som resultater av prosesser og sammenhenger på et *faktisk* nivå. Det *virkelige* domenet, utgjøres derimot av sosiale og fysiske krefter og strukturer som ikke er direkte observerbare. Samtidig kan vi ifølge kritisk realisme utvikle kunnskap om disse kreftene og strukturene, så lenge vi anser kunnskapen for å være feilbarlig og midlertidig (Jakobsen, 2021, s. 212). I tråd med dette opererer kritisk diskursanalyse med tre nivåer for kritisk diskursanalyse som vist i figuren under.



Figur 4.1: Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse (Skrede, 2020)

Tekster, i dette tilfellet læreplankter, høringsuttalelser og grunnlagsdokumenter i Kunnskapsløftet, er del av det Fairclough kaller sosiale begivenheter. I analysen av tekster som sosiale begivenheter bruker Fairclough analysekonsepter fra systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL), en teori om språket og dets funksjon, utviklet av M. A. K. Halliday (Halliday, 1978). Ifølge Halliday har språket tre metafunksjoner: en ideasjonell funksjon som bærer av budskap og virkelighetsbilder, en mellompersonlig funksjon ved å skape relasjoner mellom mennesker, og en tekstuell funksjon der språket skaper relasjoner innad i teksten (Skovholt & Veum, 2022). Språket realiserer ifølge Halliday disse metafunksjonene på ulikt vis, for eksempel gjennom ordvalg, grammatikk, syntaks, tekststruktur og intertekstualitet. For å analysere språkets funksjoner, må imidlertid også tekstens umiddelbare situasjonskontekst (avsender/mottaker) og videre kulturkontekst tas i betraktning. Figuren under illustrerer sammenhenger mellom språkets metafunksjoner og konteksten språkbruken retter seg mot:



Figur 4.2: Hallidays kontekstmodell, videreutviklet av J. R. Martin (Martin, 1999)

Tekster kan også analyseres som del av sosiale praksiser der konvensjoner for produksjon og bruk av tekster henger sammen med sosiale strukturer den sosiale praksisen er en del av. Ved å sammenligne teksten med andre lignende type tekster, vil en kunne si noe om konvensjoner når det gjelder framstillingsform (mediering) av visse type tekster (sjangre) om visse temaer i visse situasjoner (kontekst). Fairclough kaller dette diskurspraksis, noe som ifølge ham er en sentral del av strukturingsprosessene som forbinder aktører, tekster og sosiale strukturer (Fairclough, 2010, s. 95;210). I mine analysers tilfelle vil sammenligningen av en læreplantekst med andre læreplantekster eller grunnlagstekster kunne si noe om hvordan læreplanteksten er del av en etablert sosial praksis på utdanningsfeltet. Å følge læreplantekstens endringer gjennom flere runder med revisjoner og høringer, vil kunne synliggjøre de prosessene som utgjør læreplanutvikling som sosial praksis.

Det siste nivået av analysen, sosiale strukturer (se figur 4.1), tar for seg tekstens sosiokulturelle kontekst og forhold på samfunnsplan som kan ha innvirkning på teksten eller være representert i den. Sosiale strukturer, eller sosiale systemer, defineres i Store norske leksikon som «relativt varige relasjoner mellom individer, grupper, institusjoner eller mellom ulike systemer» (Haugseth & Skirbekk, 2023). I dette inngår på den ene siden formelle organisasjoner som FN og OECD, akademiske institusjoner som NMH og offentlige institusjoner som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. På den andre siden kan sosiale strukturer også være skolen eller familien som institusjon i en mer abstrakt forståelse av ordet. Dette nivået av analysen har jeg allerede berørt i teorikapitlet, men jeg vil komme tilbake til den i diskusjonskapitlet. Til syvende og



sist er det sammenhengen mellom de tre nivåene som er det sentrale i kritisk diskursanalyse, altså å vise hvordan sosiale begivenheter henger sammen med sosiale praksiser og sosiale strukturer, og hvordan de tre nivåene påvirker hverandre gjensidig.

## **4.2 Datamateriale**

I det følgende presenterer jeg datamaterialet i masteroppgaven, hva som er formålet med å analysere de ulike dokumentene og hvilke metoder for tekstanalyse som er anvendt i de enkelte.

### **4.2.1 Læreplaner og skisser til kjerneelementer og læreplan**

Primærmaterialet i studien er læreplaner og læreplanutkast for musikkfaget i LK20, i tillegg til utvalgte høringsuttalelser fra læreplanprosessen. Gjeldende læreplan er den første som inneholder demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema og utgjør dermed et naturlig utgangspunkt for analysen. En læreplan er et forpliktende offentlig dokument for både elever og ansatte i skole- og utdanningssektoren. Det er også et dokument som uttrykker politiske intensjoner og de ulike fagmiljøenes forståelse av de ulike temaene planen omhandler, deriblant demokrati og medborgerskap. Støtteressursene i den digitale visningen av læreplanen inngår også i primærmaterialet, selv om de formelt sett ikke er del av den forskriftsfestede læreplanen. Likevel er de tett integrert i den digitale læreplanvisningen og kan fungere som en viktig tolkningsnøkkel for leserne av læreplanen (se 5.2.1).

Skissene til ny læreplan er også av interesse for å undersøke utviklingen av læreplanen. Selv om utkastene ikke har samme forpliktende status som den vedtatte læreplanen, er de uttrykk for ulike forståelser og diskurser om musikk, demokrati og medborgerskap som har vært vurdert i prosessen fram mot ny læreplan. I dette materialet inkluderer jeg også begrunnelser og høringsoppsummeringer fra læreplan- og kjerneelementgruppene i musikk, siden disse også har vært en del av kommunikasjonen rundt læreplanutkastene og dermed også kan inneholde relevante diskurser.

Under er en generell oversikt over datamaterialet i studien. En fullstendig oversikt over dokumentene finnes i Vedlegg 1.

Tabell 4.1: Materialet i studien

Datakilde	Beskrivelse	Formål	Analyse
<b>Primærmateriale</b>			
Læreplaner	Læreplan i musikk og musikk samisk LK20	Undersøke diskurser om demokrati og medborgerskap i relasjon til musikkfaget	Ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell analyse (SFL), og kritisk diskursanalyse
Støtte til læreplan	Støtteressurser til læreplan i musikk LK20 i den digitale læreplanvisningen		
Skisser til læreplan	Skisser til læreplaner (2 stk.) og kjerneelementer (3 stk.) i musikk LK20, inkludert følgebrev og begrunnelser fra læreplan- og kjerneelementgruppene.		
Høringsuttalelser	Utvalgte høringsuttalelser fra høringer om kjerneelementer og læreplan i musikk LK20		
<b>Sekundærmateriale</b>			
Læreplanverk LK20	Overordnet del LK20 Utvalgte læreplaner LK20	Kontekstualisering av primærtekstene.	Ideasjonell analyse (innholdsanalyse) og kritisk diskursanalyse
Prosessdokumenter fra kunnskapsdepartementet	Retningslinjer for utforming av læreplaner LK20 og LK06. Informasjon om høringer og høringsoppsummeringer LK20.		
Stortingsmelding og offentlige utredninger	NOUer fra Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7, NOU 2015:8) Meld. St. 28 (2015-2016).		
Tidligere forskning og litteratur	Tidligere forskning og litteratur om blant annet demokrati og medborgerskap (DM) og DM i skolen og DM i relasjon til musikkfaget.	Kontekstualisering av primærtekstene og studien som helhet.	

#### 4.2.2 Høringsuttalelser

Siden de ulike læreplanutkastene har vært del av en offentlig høring, er også høringsuttalelsene av interesse med tanke på hvilke diskurser som er til stede på det musikkpedagogiske feltet og hvordan disse kan ha funnet veien inn i læreplanen. Selv om offentlige høringer ikke er noe nytt i læreplansammenheng, representerer LK20-høringen noe nytt: Høringen var åpen for innspill fra alle interesserte, helt fra de første skissene til kjerneelementer og fram til og med siste læreplanutkast. Dette resulterte i totalt 766 høringsuttalelser om musikkfaget, fordelt på fem høringsrunder. Grunnet det store antallet uttalelser, har jeg avgrenset utvalget til høringsuttalelser avgitt på vegne av grupper av mennesker, altså ikke enkeltpersoner, men interesseorganisasjoner, skoler, utdanningsinstitusjoner og offentlige aktører som kommuner, fylkeskommuner, etater og tilsvarende. Dette har redusert antall høringsuttalelser i materialet fra 766 til 370 og gjort analyseprosessen mer overkommelig. Dermed prioriterer jeg også høringsuttalelser som

jeg anser som representative for de ulike aktørene på det feltet læreplanen operer i, selv om det ikke garanterer for at ikke enkelte av disse høringsuttalelsene i større grad kan være uttrykk for forfatterens subjektive agendaer enn institusjonen vedkommende representerer.

Høringsuttalelsene er avgitt i et digitalt innspillskjema som svar på ulike spørsmål om kjerneelement- eller læreplanskissen. I de to første kan svarene kun avgis som tekstsvar, men fra og med tredje høring er spørsmålene i innspillskjemaet satt opp som flervalgsspørsmål med mulighet for å skrive en tekstkommentar i tillegg. Jeg har prioritert høringsuttalelser der svarene på disse flervalgsspørsmålene er begrunnet i en tekstkommentar. Årsaken til dette er at spørsmål som «Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?» er stilt såpass overordnet at det er vanskelig å tolke svar avgitt kun som flervalgsvar som rettet kun mot demokrati- og medborgerskapsaspekter. Høringsspørsmålene til kjerneelement- og læreplanskissene finnes i Vedlegg 5. Det innledende utvalget av 370 høringsuttalelser har derfor blitt ytterligere redusert til 130 relevante høringsuttalelser basert på disse to kriteriene:

1. Høringsuttalelser som er inneholder tekstvar og ikke bare flervalgsvar.
2. Høringsuttalelser som retter seg mot demokrati- og medborgerskapsaspekter slik disse kommer fram i teorikapittelet

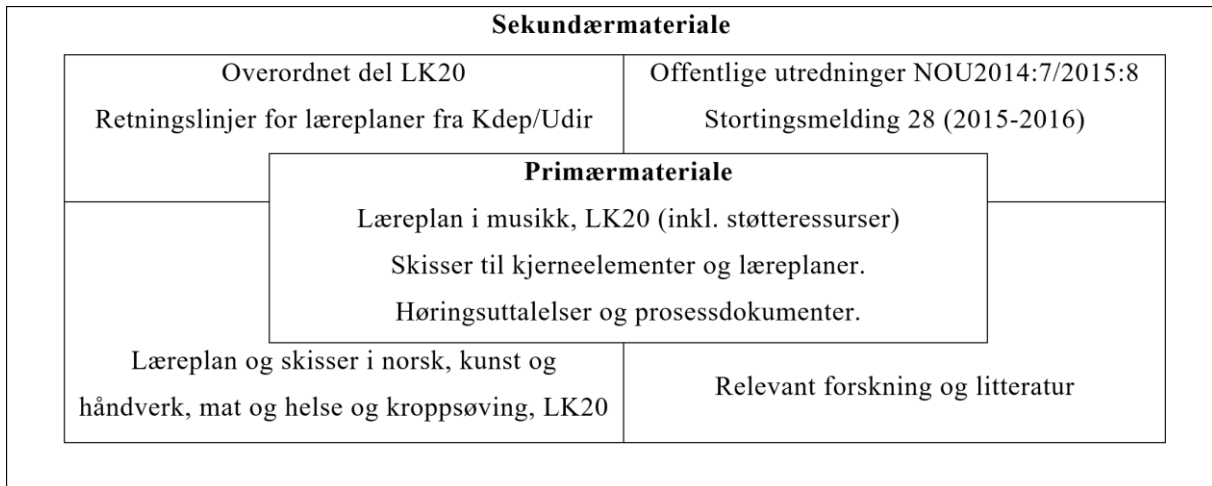
Tabell 3 viser en oversikt over høringsuttalelsene som er del av primærmaterialet. En mer detaljert oversikt finnes i Vedlegg 4.

Tabell 4.2: Høringsuttalelser i musikk LK20

Høring	Høringsuttalelser				
	Musikk	Musikk samisk	Totalt	Utvalg	Relevante
Fagfornyelsen - innspill til kjerneelementer i skolefagene [Første høring]	32	0	32	18	9
Andre innspillsrunde kjerneelementer [Andre høring]	74	0	74	49	11
Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer [Tredje høring]	133	0	133	58	14
Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i musikk [Fjerde høring]	248	10	258	105	35
Høring - læreplaner i musikk [Femte høring]	266	3	269	140	61
Sum alle høringer	753	13	766	370	130

### 4.2.3 Sekundærmateriale

Sekundærmaterialet i studien består både av dokumenter fra læreplanprosessen og læreplanverket LK20, de forutgående utredningene, og dessuten relevant forskning og litteratur. Hovedfunksjonen til sekundærmaterialet er å bidra til kontekst i analysen av primærmaterialet, men siden relasjonen og konteksten mellom disse varierer, vil dokumentene i sekundærmaterialet også brukt på ulike måter i analysen. Figuren under illustrerer forholdet mellom primær- og sekundærmaterialet.



Figur 4.3: Relasjon primær- og sekundærmateriale

De to offentlige utredningene fra Ludvigsenutvalget, NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, samt stortingsmeldingen som fulgte, Meld.St.28 (2015-2016), er tatt med som bakgrunn for Læreplanverket LK20 og innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Analysen av disse har som hensikt å finne diskurser om demokrati og medborgerskap, som deretter kan sammenlignes med musikk læreplanens beskrivelse av temaet. Dessuten kan de, sammen med prosessdokumenter fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, bidra til å forklare utformingen av læreplanteksten. Her trekker jeg også inn andre læreplaner fra LK20, blant annet for å se etter mønstre i måten avsnittet om demokrati og medborgerskap læreplanteksten er utformet på. Jeg konsentrerer meg om fagplaner som jeg mener har noe spesielt til felles med musikkfaget. Norsk og kunst og håndverk legger for eksempel i likhet med musikkfaget vekt på både skapende uttrykksferdigheter og opplevelse av kunst eller litteratur, mens mat og helse og kroppsøving har praktiske kollektive ferdigheter som sentral del av faget.

Inkluderingen av tidligere forskning og litteratur på feltet i sekundærmaterialet er gjort både for å se etter hvilke diskurser fra ulike relevante forskningsfelt som er til stede i

læreplanen, men også for å se etter hvilke diskurser som ikke er til stede (jf. «The Null Curriculum», Eisner, 1985).

### 4.3 Analyseprosess

#### 4.3.1 Næranalyse av tekster som sosiale begivenheter

Detaljnivået i analysene varierer ut ifra hvilken type tekst som analyseres.

Læreplanteksten er gjenstand for den mest omfattende tekstanalysen, siden den er bærer av mest makt og innflytelse i kraft av å være et forskriftsfestet offentlig styringsdokument. I en tekst med en slik status er både ordvalg, stil, overordnet struktur og setningsstruktur av interesse, og derfor vil analysen omfatte både tekstens meningsinnhold (ideasjonelt nivå), struktur (tekstuellet nivå) og grammatikk (mellompersonlig nivå) (jf. SFL, Halliday, 1978). Dette gjelder også støttmateriellet og kjerneelement- og læreplanskissene, selv om disse ikke har samme formelle status som den endelige læreplanteksten.

I de enkelte høringsuttalelsene begrenses derimot analysen til det ideasjonelle nivået, altså virkelighetsbildene eller budskapet, i teksten. Selv om enkelte av høringsuttalelsene, for eksempel fra utdanningsinstitusjoner eller organisasjoner, kan ha vært igjennom en redigeringsprosess, vil det for flertallet ikke være avgjørende hvordan teksten er komponert. Høringsuttalelsene er dessuten del av en annen type sosial praksis enn læreplantekstene. De er svar på spørsmål fra kjerneelement- og læreplangruppene i en offentlig høring, og er dermed også formulert på en annen måte og med helt andre føringer enn læreplantekstene. Deres status er også av en mindre forpliktende art enn læreplantekstene, noe som rettferdiggjør å ikke analysere dem like grundig.

Også i analysen av sekundærdokumentene holde jeg meg til en ideasjonell analyse. I andre analyserammeverk kalles denne typen analyse ofte «kvalitativ innholdsanalyse» (Krippendorff, 2018), men jeg velger å bruke Hallidays terminologi her.

Rent praktisk er de ideasjonelle analysene gjennomført gjennom koding i analyseprogrammet NVivo etter prinsipper fra tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Først leses teksten nøye, flere ganger, mens det skrives ned noen foreløpige betraktninger, så blir teksten gjenstand for systematisk koding av relevante observasjoner – for eksempel som kan ha med diskurser om demokrati og medborgerskap å gjøre. Deretter samles kodene i mer overordnede temaer eller kategorier.

Videoen «Hva er nytt i musikk?» har blitt transkribert før koding. Transkripsjon innebærer alltid en abstraksjon av originalmaterialet og kan aldri formidle innholdet i originalmaterialet fullstendig (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig å redegjøre for hvilke aspekter ved materialet som er valgt ut i transkripsjonsprosessen. Jeg har avgrenset transkripsjonen til det verbalspråklige innholdet i videoen, og ikke visuelle aspekter som bildeutsnitt, gester eller tekstbokser. Videre har jeg valgt å normere teksten til bokmål, markere lengre pauser med linjeskift og å understreke betonte ord (se vedlegg 4, s. 130). Årsaken til dette er at jeg har vurdert at det først og fremst er det ideasjonelle innholdet i hva personen i videoen sier som er av interesse.

Grammatisk (mellompersonlig) og strukturell (tekstuell) analyse av læreplantekstene har blitt gjort gjennom bruk av Excel. Tekstene ble først delt opp i tekstsegmenter som ordnes i en tabell, der trekk ved de enkelte segmentene som handler om tekstens ideasjonelle, mellompersonlige og tekstuelle funksjoner er notert ved siden av segmentet. Jeg har gjort et utvalg av tekstanalytiske fokusområder fra SFL, slik de er beskrevet i Skovholt og Veum (2022), Skrede (2020) og Svennevig (2020). I tillegg har jeg analysert språkhandlinger i teksten – hvordan språket framstiller virkeligheten (konstativer), endrer virkeligheten for de involverte (kvalifiseringer), for eksempel i en domsavsigelse eller ekteskapsinngåelse, krever noe (direktiver), forplikter noen (kommisiver) eller uttrykker følelser (ekspressiver) (Svennevig, 2020).

På det ideasjonelle nivået har jeg først parafrasert teksten, før jeg har notert spørsmål til teksten for å undersøke ulike tolkninger av enkeltord eller hele segmentet. Ut ifra dette noterer jeg deretter det jeg mener er proposisjoner (påstander) og presupposisjoner (premiss eller antagelser) som segmentet bygger på, og til slutt min tolkning av meningsinnholdet i segmentet. Som del av dette ser jeg også på setningsstrukturen for å undersøke forholdet mellom deltakere, omstendigheter og prosesser. SFL opererer med tre prosesskategorier: handlinger (aktør), hendelser (manglende aktør) og prosesser (statisk). Dette gjenspeiles i setningsstrukturen ved at handlinger («læreren underviser elevene») kan presenteres som hendelser gjennom bruk av passiv form («elevene undervises»), eller som prosesser gjennom bruk av nominaliseringer («elevenes undervisning»). Her har jeg også sett etter språkhandlinger som konstaterer noe om verden (konstativer) eller å skape en ny virkelighet (kvalifiseringer).

På det mellompersonlige nivået har jeg først analysert modalitet, altså hvordan avsenderen uttrykker holdninger til meningsinnholdet (det ideasjonelle). For eksempel signaliserer

ordet «må» sikkerhet, mens «vil» signaliserer sannsynlighet og «kan» signaliserer mulighet. Denne typen modalitet kalles epistemisk modalitet, eller modalisasjon, mens den andre typen modalitet, deontisk modalitet, eller modulasjon, betegner relasjonen til mottaker<sup>8</sup> gjennom ord som «du skal» (høy modulasjon) eller «du kan» (lav modulasjon) (Svennevig, 2020). Deretter har jeg undersøkt språkhandlinger knyttet til relasjonen mellom avsender og mottaker: ønsker eller krav (direktiver), forpliktelser (kommisiver) og følelser (ekspressiver).

Det tekstuelle nivået handler om hvordan teksten er satt sammen på avsnitts- og tekstinivå (Skovholt & Veum, 2022). Her har jeg sett på hvordan de enkelte segmentene er koblet sammen til avsnitt gjennom bruk av setningsforbindere, og hvilken mening dette gir på avsnittsnivå. Her kommer også kunnskap om sjanger og struktureringsprinsipper inn, for eksempel at temasetningen (første setning i avsnittet) uttrykker det viktigste meningsinnholdet i resten av avsnittet, eller at avslutningsavsnittet ofte oppsummerer det mest sentrale i teksten. Dette kan også påvirke tolkningen av hvordan enkelte avsnitt eller teksten som helhet fungerer som språkhandling på et makronivå (Berge, 2010).

#### 4.3.2 Sammenligning og analyse av diskurser som del av sosial praksis

Etter å ha gjennomført tekstanalysene av dokumentene, har jeg gjort en rekke sammenligninger. Først har jeg sammenlignet funnene fra analysene av primærdokumentene, altså de enkelte læreplanutkastene, høringsuttalelsene og andre dokumenter fra læreplanprosessen, for å kunne si noe om ulikheter og utviklingen av demokrati og medborgerskap-diskurser i løpet av læreplanprosessen. Deretter har jeg sammenlignet «demokrati og medborgerskap»-avsnittene i læreplanene til de fagene som har dette tverrfaglige temaet med musikk-læreplanen, og sett disse i sammenheng med funnene fra analysen av Overordnet del i LK20. Det analytiske fokuset her er å se likheter i diskurser og diskurspraksis mellom tekstene i materialet.

#### 4.3.3 Makroanalyse knyttet til sosiale strukturer

Til slutt tolker jeg funnene av tekstanalyser og sammenligninger i lys av det som kommer fram i stortingsmeldingen og utredningene, samt tidligere forskning og teori på feltet. Det analytiske fokuset er her å identifisere hvorvidt elementer av diskurser fra sekundærmaterialet – diskurser om for eksempel demokrati, medborgerskap, musikkens

---

<sup>8</sup> Her er ordet «mottaker» for enkelhets skyld skrevet i entall, selv om læreplanteksten i virkeligheten har flere avsendere og mottakere.

funksjoner og musikkfagets rolle – forekommer i diskursene i primærmaterialet. Det teoretiske begrepet for dette er interdiskursivitet (Fairclough, 2003, s. 35). I denne siste delen av analyseprosessen, retter jeg oppmerksomheten mot hvilke overordnede diskurser om demokrati og medborgerskap, utdanning og musikk som er framtreddende i materialet, og hva dette kan fortelle oss om mulige endringer i synet på faget musikk i norsk grunnskole.

#### **4.4 Studiens kvalitet**

For å vurdere kvaliteten i en forskningsundersøkelse, ser man ofte på undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning handler gyldighet om hvorvidt datamaterialet og analysen er i stand til å svare på problemstillingen, og om slutningene av undersøkelsen er sannsynlige, sett i lys av teori og empiri (Willig, 2013). Studiens pålitelighet (reliabilitet) handler på sin side om hvorvidt en annen forsker ville kunne komme få de samme resultatene med det samme materialet og de samme metodene. I kvalitative studier, og spesielt i tekstforskning som er opptatt av mening utover det grammatiske nivået, vil en slik pålitelighet være et vanskelig kriterium å oppfylle fullt ut, siden ulike forskere vil gå inn i forskningsprosessen med ulik forforståelse. Likevel vil forskeren ved å redegjøre for sin forforståelse om temaet, i det minste kunne gi leseren en mulighet til å vurdere hvorvidt forskerens forforståelse eller eventuelt forutinntatthet («bias») har påvirket forskningsprosessen så vel som forskningsresultatene (Willig, 2013).

I diskursanalytisk forskning handler gyldighet om å gjøre rede for å de slutningene som trekkes mellom analyser på ulike analysenivåer (Gee, 2011). På det mest tekstnære nivået, altså teksten som sosial begivenhet, bør man redegjøre for sammenhengen mellom tekstens mening på ytringsnivå (ord, setning, tekst) og den meningen teksten tilskrives i lys av teksten kontekst. En utfordring er at en ytring eller tekst kan ha flere kontekster og forståelsesrammer. Derfor er det viktig at forskeren redegjør for disse ulike forståelsesrammene, og hvilke kontekster teksten kan forstås ut ifra. Det samme gjelder det neste nivået, sosiale praksiser. Her bør det skilles tydelig mellom tolkninger av tekstens mening på det tekstnære og situerte nivået (den umiddelbare situasjonskonteksten), og tekstens mening som del av en sosial praksis som kan ha politiske implikasjoner. Gjennom å redegjøre nøye for hvordan analysene er gjort på de ulike nivåene, og synliggjøre hvordan jeg har truffet slutningene når det gjelder



sammenhengen mellom de ulike analysenivåene er truffet, etterstreber jeg å gjøre forskningsprosessen mer transparent og gi leseren mulighet til å vurdere gyldigheten av slutningene og resultatene.

#### **4.5 Ethiske vurderinger**

De etiske vurderingene som er gjort i dette masterprosjektet knytter seg på den ene siden om utvalg og håndtering av høringsuttalelser, og på den andre siden om hvordan de ulike tekstene og deres forfattere er omtalt og fortolket.

I kvalitative og kritiske eller hermeneutiske studier, som kritisk diskursanalyse, kan det være etiske utfordringer når det gjelder å framstille enkeltpersoner eller grupper på en måte som går imot deres selvforståelse, for eksempel ved å tillegge dem skjulte agendaer (Fangen, 2022). For å unngå dette har jeg forsøkt å vise varsomhet og edruelighet ved å ikke tillegge forfatterne av de ulike tekstene, for eksempel læreplangruppen, meninger eller motiver som er urimelig ut ifra tekstinnholdet og situasjonskonteksten. Dessuten har jeg forsøkt å framstille tekstenes deltakelse i sosiale praksiser som forståelige konsekvenser av den sosiokulturelle konteksten forfatterne av tekstene har operert i.

Selv om høringsuttalelsene har vært fritt tilgjengelig for allmennheten på Utdanningsdirektoratets nettsider, har jeg avklart bruken av disse i masterprosjektet både med direktoratet og Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD) av personvern hensyn. Siden de enkelte høringsinstansene har oppgitt fullt navn og epost på avsenderen, er opplysningene regnet som personopplysninger, og dermed underlagt reguleringer om databehandling. For å ivareta personvernet har jeg anonymisert alle høringsuttalelser, inkludert hvilken institusjon eller gruppe mennesker de har avgitt høringsuttalelsen på vegne av. Hver høringsuttalelse er gitt et nummer og en kategori basert på hvilken type instans som har avgitt uttalelsen<sup>9</sup>, men uten at dette kan knyttes til de opprinnelige personopplysningene. Ved å ikke inkludere enkeltpersoners høringsuttalelser i datamaterialet har jeg også begrenset antallet personopplysninger jeg har måttet håndtere i forskningsprosessen. Søknaden til Sikt og korrespondansen med Utdanningsdirektoratet er vedlagt masteroppgaven (se vedlegg 7-10, s. 134).

---

<sup>9</sup> Jeg har basert meg på Utdanningsdirektoratets kategorisering, men slått sammen private og offentlige høyskoler og universiteter, og dessuten utdypet kategorien «organisasjoner» etter hvorvidt organisasjonene primært befatter seg med musikk, andre kunstformer, utdanning, humanitært arbeid eller representerer andre interesser.

## 5 Resultater

### 5.1 Innledning til resultatkapittelet

I dette kapitlet redegjør jeg for hvilke diskurser om musikk, demokrati og medborgerskap som kommer til uttrykk i læreplanen i musikk (LK20) og i sentrale dokumenter fra læreplanprosessen. Primærmaterialet i analysen er læreplanen i musikk i LK20 og skisser og høringsuttalelser til kjerneelementer og læreplan, mens sekundærmaterialet utgjøres både av overordnede offentlige dokumenter, læreplaner i andre fag og relevant forskning og litteratur (se kapittel 2 og 3).

I analysen bruker jeg tekstvitenskapelige analyseredskaper fra systemisk-funksjonell lingvistikk og rammeverket kritisk diskursanalyse (se kapittel 4). Analysen undersøker på en side hvordan teksten er strukturert og formulert med tanke på språkets mellompersonlige og tekstuelle metafunksjoner. På en annen, og for denne oppgaven avgjørende, side undersøker analysen det ideasjonelle aspektet ved teksten: meningsinnholdet om demokrati og medborgerskap i musikkfaget. Dette har jeg avgrenset til spørsmål om musikkens sosiale funksjon, elevenes demokratiske kompetanse og musikkfagets innhold. Musikkfaglig innhold er forstått både som kunnskapsformer, musikkfaglige aktiviteter og materiale, og tilnærming til undervisning om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Disse analytiske fokusområdene befinner seg i skjæringspunktet mellom overlappende makrodiskurser som illustrert under, der musikkfagets læreplan befinner seg i midten:



Figur 5.1: Ideasjonell analyse

De overordnede diskursene drøftes så i neste kapittel, der jeg blant annet ser på relasjoner mellom overordnede og underordnede diskurser for å drøfte konsekvenser for den læreplanteksten og forståelsen av musikkfaget i LK20.

Kapittelet er strukturert etter tekstmaterialets status og ikke kronologisk. Begrunnelsen for dette er blant annet å tilnærme seg læreplanteksten slik de fleste lærere som leser den gjør, i kontekst av læreplanverket LK20 og som gjeldende musikk læreplan, ikke først og fremst i lys av de forutgående kjerneelement- og læreplanskissene. Den første delanalysen (5.2) tar for seg den gjeldende, forskriftsfestede læreplanen, mens den andre delanalysen (5.3) ser på skisser og høringsuttalelser til kjerneelementer og læreplan. Diskursbegrepet brukes ikke før i det siste delkapittelet (5.3), der de to delanalysene ses i sammenheng. Dette er gjort for å synliggjøre ulike nivåer i analyseprosessen: De to første delanalysene analyserer teksten som sosial begivenhet, mens den tredje delanalysen undersøker tekstene som uttrykk for sosial praksis der også noe tidligere forskning trekkes inn for å kunne definere funnene som diskurser. Det tredje analysenivået kommer først inn i diskusjonskapittelet, der diskursene ses i lys av sosiale strukturer og makrodiskurser.

## **5.2 Demokrati og medborgerskap i læreplanen i musikk (LK20)**

### 5.2.1 Læreplanens oppbygging

Læreplanen i musikk består av tre deler: *om faget, kompetansemål og vurdering*, i tillegg til en del med formalia som vurderingsordning, timetall, fagkoder og gyldighet. Den første delen inneholder en tekst om fagets relevans og sentrale verdier og beskrivelser av kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Delen med kompetansemål og vurdering er delt opp i beskrivelser for 2., 4., 7. og 10. trinn, der vurderingsbeskrivelsen for 10. trinn i tillegg til underveisvurdering inneholder en tekst om standpunktvurdering.

Det er tre viktige endringer i strukturen til læreplanen fra LK06 til LK20. Den ene er innføringen av de tverrfaglige temaene. Den andre er at hovedområder har blitt erstattet av kjerneelementer, og den tredje at kompetansemålene ikke lenger formelt er organisert under hovedområder, men kan forstås som del av flere kjerneelementer. Læreplanen foreligger i to utgaver, norsk og samisk. Siden utgavene i all hovedsak er like både i språk og innhold, har jeg i dette kapittelet for enkelthets skyld valgt å bruke ordet «læreplanen» for begge, bortsett fra de stedene hvor det er forskjeller mellom læreplanene som er viktig for analysen.

Nytt med LK20 er at læreplanen kun foreligger i digital form på Utdanningsdirektoratets nettsider og ikke i en offisiell trykt utgave<sup>10</sup>. Selv om det er mulig å laste ned læreplanen som pdf-dokument, presenteres den først og fremst som interaktiv nettside der navigeringen mellom læreplanens ulike deler foregår gjennom lenker. Når jeg siterer fra læreplanen i musikk LK20 i dette kapittelet, viser jeg derfor ikke til sidetall i pdf-versjonen av læreplanen, men heller til hvilken del av læreplanen sitatet er hentet fra. Figuren under viser en skjermdump av den digitale visningen av læreplanen:

**Læreplan i musikk (MUS01-02)**

Språk | Last ned | Del

Til overordnet del

**Om faget**

[Fagets relevans og sentrale verdier](#)

[Kjerneelementer](#)

[Tverrfaglige temaer](#)

[Grunnleggende ferdigheter](#)

**Kompetansemål og vurdering**

[2. trinn](#)

[4. trinn](#)

[7. trinn](#)

[10. trinn](#)

**Vurderingsordning**

**Gyldighet og innføring**

**Fagkoder**

**Timetall**

**Fag- og timefordeling**

**Planleggingsverktøy**

[Logg inn](#)

[Hva er dette?](#)

**Støtte til læreplanen**

**Ressurser for faget**

[Hva er nytt i musikk og musikk samisk?](#)

[Kjennetegn på måloppnåelse](#)

**Ressurser for alle fag**

[Hvordan ta i bruk læreplanene?](#)

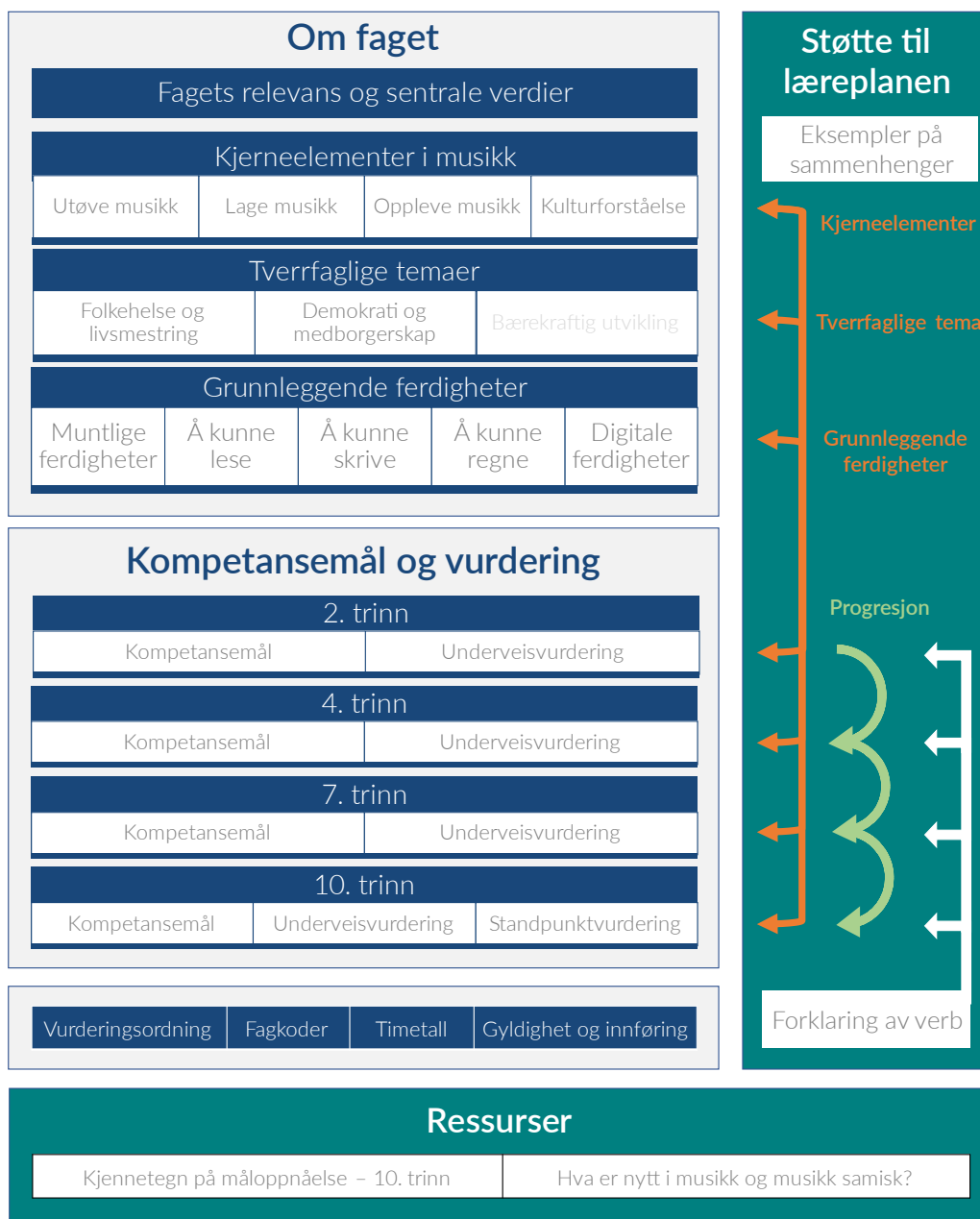
[Sosial læring gjennom arbeid med fag](#)

Figur 5.2: Digital læreplanvisning «Musikk (MUS01-02)». Kilde: Utdanningsdirektoratet.

<sup>10</sup> Forlaget Pedlex publiserte i 2020 en trykt utgave av læreplanen (Saabye, 2020).

I tillegg til selve læreplanteksten foreligger det fagspesifikke og generelle støtteressurser som tilvalg eller lenker i nettsidemargen. «Hva er nytt i musikk og musikk samisk?» oppsummerer «de viktigste endringene» i læreplanen, og en i video redegjør et av medlemmene av læreplangruppen for læreplanens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2019f). «Kjennetegn for måloppnåelse – musikk 10. trinn» inneholder en vurderingsmatrise med kompetansebeskrivelser på tre nivåer innenfor fem ulike områder av musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Relasjonen mellom læreplanen og støtteressursene kan illustreres slik:



Figur 5.3: Koblinger mellom læreplan og støtteressurser. Læreplan i musikk LK20.

Noen av støtteressursene er integrert interaktivt i læreplanteksten slik at et trykk på avkryssingsbokser i margin av nettsiden fører til at det dukker opp lenker og forklaringer i selve læreplanteksten. Selv om disse ikke er en del av den forskriftsfestede læreplanen, tilbyr de en lett tilgjengelig tolkning av sentrale begreper og koblinger mellom læreplanens ulike deler, for eksempel mellom tverrfaglige temaer og kompetansemål<sup>11</sup> (Karseth et al., 2022, s. 65). Det er imidlertid ikke gitt noen begrunnelse for hvordan disse koblingene mellom læreplanens ulike deler er foretatt, eller hvorfor for eksempel ingen av kompetansemålene for 2. trinn er knyttet til det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», slik bildet under viser.

Figur 5.4: Interaktiv støtte til læreplan. Kompetansemål og vurdering. «Musikk (MUS01-02)». Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Analysene i dette delkapittelet undersøker hvilke forståelser av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» som kommer til uttrykk i musikk læreplanen i LK20. Et sentralt analytisk poeng er å undersøke hvordan læreplanens struktur, språkbruk og innhold gir føringer for hvilke tolkninger av temaet som er mer rimelige enn andre. Til tross for at temaet i musikk læreplanen formelt sett er underordnet beskrivelsen av demokrati og medborgerskap er beskrevet i Overordnet del, tar jeg utgangspunkt i

<sup>11</sup> Koblingene i støtten til læreplanen er vedlagt masteroppgaven.

musikklæreplanens avsnitt om temaet. Begrunnelsen er at jeg mener det er denne delen av lærerplanen musikk læreren i praksis forholder seg mest til. På samme måte ser jeg også de foreslåtte sammenhengene mellom læreplanens ulike deler i den digitale visningen som viktig fortolkningsramme. Selv om disse som støtteressurser ikke er del av den forskriftsfestede læreplanen, er de likevel så synlige og lett tilgjengelige i den digitale læreplanvisningen at de fra et leser- eller mottakerperspektiv kan forstås som del av læreplanen. Mange lesere av læreplanen vil også være vant til at læreplanen angir slike sammenhenger, siden kompetansemålene i LK06 var organisert under hovedområder.

### 5.2.2 Sjanger og stil i avsnitt om demokrati og medborgerskap

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er beskrevet i et eget avsnitt under «Om faget». Avsnittet består av fire setninger, selv om den siste setningen kan forstås som to sideordnede helsetninger:

I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs. Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser. Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter. I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.<sup>12</sup>

Setningene er ikke bundet sammen av setningsforbindere som «og» eller «dessuten», men av overskriften «Demokrati og medborgerskap» og avsnittets overordnede struktur. Ut ifra normer knyttet til teksters makrostruktur (Dysthe et al., 2010; van Dijk, 1980) kan den første setningen ses som en temasetning som uttrykker det mest sentrale innholdet i avsnittet og gir de påfølgende kommentarsetningene en logisk semantisk sammenheng. I den videre analysen tar jeg derfor som utgangspunkt at alle setningene i må forstås som uttrykk for hva demokrati og medborgerskap handler om i musikkfaget, selv om ikke alle inneholder ordene «demokrati» eller «medborgerskap».

Den ideasjonelle og mellompersonlige analysen av avsnittet om demokrati og medborgerskap i musikklæreplanen er strukturert etter avsnittets lineære struktur med

---

<sup>12</sup> Alle sitater uten løpende kildehenvisning er fra læreplanen «MUS01-02 Læreplan i musikk» i Kunnskapsløftet LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019d), med mindre annet er oppgitt.

temasetningen som overordnet tematisk referansepunkt. Temasetningen blir en tolkningsnøkkel eller forståelsesramme for i tolkningen av de enkelte kommentarsetningene. De enkelte kommentarsetningene kan leses som aspekter eller konkretiseringer av temasetningens påstand om hva temaet demokrati og medborgerskap handler om i musikkfaget.

Det er flere fellestrekk i måten det tverrfaglige temaet er formulert i ulike fagplaner (se vedlegg 6, s. 133). Samtlige starter med formuleringen «I [faget] handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om [læringsutbytte]», og de fleste har også en eller to setninger som uttrykker hva faget eller arbeid med faget skal bidra med knyttet til temaet. Også den språklige stilen ligner, for eksempel bruk av språkhandlinger og modalitet. Konstativer brukes for å slå fast hva det tverrfaglige temaet *er* eller *handler om* i faget, og ikke hva det *bør* eller *kan* være. Når faget er subjekt i setningen, brukes derimot direktiver: «Faget musikk *skal* bidra til bevissthet». I disse tilfellene ser vi også en høy grad av sikkerhet, modalisasjon.

Språkbruken kan knyttes til ulike mottakere av læreplanen. For lærere og skoleledere kan konstativene forstås som både direktiver, som beskriver hvordan undervisningen *skal være*, og som kvalifiseringer som beskriver en ny læreplanvirkelighet. På en annen side kan konstativene for elever og foresatte også tolkes som kommissiver, altså som statens forpliktelser overfor elevene.

Ønsket om større samsvar mellom fagenes planer var et uttrykt mål i forarbeidet til læreplanen, for eksempel i Stortingsmelding 28 (2015). I et skriv med retningslinjer for utforming av læreplaner med råd om språkbruk og struktur understreker

Kunnskapsdepartementet at læreplanen leses digitalt og ikke nødvendigvis fra start til slutt, og at teksten under hver mellomtittel derfor bør gi mening alene.

(Kunnskapsdepartementet, 2018). Likevel inneholder verken retningslinjene eller stortingsmeldingen råd til hvordan de enkelte avsnittene i læreplanen skal starte eller skal utformes.

En sannsynlig inspirasjon til formuleringen fagplanene er derimot beskrivelsen av temaet Overordnet del, som har likheter i både struktur og innholdsmoment:



Tabell 5.1: Tekststruktur «Demokrati og medborgerskap». Musikk og Overordnet del.

Musikk	Overordnet del
I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.	Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (...)
Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.	Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter (...)
Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter.	Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper (...)
I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.	(...) De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13–14)

Flere fraser går igjen: «håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet», «demokratiske prosesser» og «forståelse». Den overordnede strukturen har også likhetstrekk: Først en overordnet beskrivelse av hva temaet demokrati og medborgerskap er i denne konteksten (skolen/faget), så en beskrivelse av elevenes utbytte av arbeid med temaet, og mot slutten en formulering om å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Sammenligningen med andre lærerplaner og med Overordnet del gir en forståelse for hvordan læreplanteksten i musikkfaget er preget av læreplanverket som helhet, både når det gjelder struktur, stil og sjanger. Det er relevant for å undersøke det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanteksten til musikkfaget. Strukturen med en tydelig temasetning i starten av en ny del av læreplanen kan være eksempel på et sjangertrekk i læreplanen. Tabellen under viser avsnittet delt inn i temasetning og kommentarsetninger:

Tabell 5.2: Tekststruktur «Demokrati og medborgerskap». Læreplan i musikk.

Temasetning	I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.	
Kommentarsetning 1	Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.	
Kommentarsetning 2	Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter.	
Kommentarsetning 3	a	I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet,
	b	og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.

### 5.2.3 Musikk som demokratisk ressurs

*Temasetning: «I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.»*

Musikk har to betydninger i temasetningen: faget musikk og fenomenet musikk. Det er den andre forståelsen av ordet som er beskrevet som «viktig demokratisk ressurs».

Temasetningen presenterer tre påstander (proposisjoner) som henholdsvis handler om musikkfaget, elevene og musikken i relasjon til demokrati og medborgerskap: (1) temaet demokrati og medborgerskap i handler i musikkfaget om kunnskap om musikk som demokratisk ressurs, (2) elevene skal gjennom musikkundervisningen utvikle denne kunnskapen, og (3) musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.

Formuleringen «demokratisk ressurs» forekommer ikke andre steder i læreplanen i skissene til læreplan og kjerneelementer<sup>13</sup>, Overordnet del, eller læreplaner for andre fag i LK20. Ordet «ressurs» brukes ellers i læreplanverket ofte i forbindelse med verdsetting av språklig og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6), om materielle eller digitale ressurser, og i kroppsøving blir også helse omtalt som ressurs. I læreplanen i musikk er ordet «ressurs» også brukt i forbindelse med folkehelse og livsmestring, som «en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser».

Ordet «ressurs» har positive konnotasjoner og kan blant annet forklares som «noe som kan utnyttes økonomisk eller som er til nytte på annen måte» (NAOB, 2023a). Musikk blir altså beskrevet som noe nyttig i forbindelse med demokrati, og musikkens nytteighet understrekes ytterligere gjennom adjektivet «viktig». Det tar likevel et forbehold gjennom modalverbet «kan» som uttrykker lav modalisasjon (mulighet), og valget av ordet «viktig» antyder en middels modulasjon, framfor en sterkere («sentral») eller svakere («mulig») modulasjon. Musikk vil med andre ord ikke alltid være en sentral demokratisk ressurs, men kan være én blant flere mulige demokratiske ressurser i en kontekst.

Temasetningen presenterer også det sentrale læringsutbyttet av elevenes arbeid med temaet i faget som kunnskap om musikk som «demokratisk ressurs». Ordet «kunnskap» kan ha flere betydninger (se 3.3), men i kombinasjon med adverbet «hvordan», fremstår det her mer som en ferdighetskunnskap enn en ren teoretisk kunnskap om demokrati og musikk. Samtidig gir fraværet av ord som «ferdigheter» eller «evner» assosiasjoner til kognitive aspekter ved faget framfor praktiske, i motsetning til temasetningen i avsnittet om folkehelse og livsmestring som framhever «evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans». Dette forsterker skillet mellom ferdigheter og kunnskap i retningslinjene for utforming av læreplaner, der kunnskap defineres som «å kjenne til og

---

<sup>13</sup> Se neste delkapittel

forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Temasetningen gir dermed et inntrykk av at temaet demokrati og medborgerskap i musikkfaget ikke først og fremst handler om praktiske ferdigheter i å skape og utøve musikk og dans, men om et kunnskapsinnhold.

Siden setningen ikke gir noen videre forklaring på *hvordan* musikk kan være en demokratisk ressurs, eller hvordan elevene skal utvikle denne kunnskapen, virker det som om setningen funksjon primært er å sette en dagsorden for hvordan musikk bør ses på i et samfunn: som en nyttig ressurs for demokratiet. Setningen posisjonerer dermed musikkfaget som bidragsyter til skolens demokratiske samfunnsmandat og musikken som viktig i forhold til samfunnets demokratiske utvikling.

#### 5.2.4 Å bruke musikk i demokratiske prosesser

*Kommentarsetning 1: «Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.»*

Den første kommentarsetningen utdyper påstanden om musikk som demokratisk ressurs som «kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser». I Overordnet del knyttes uttrykket «demokratiske prosesser» til deltakelse i beslutningsprosesser og nevnes i forbindelse med grunnleggende demokratiske prinsipper som organisasjonsfrihet, ytringsfrihet og stemmerett. Samtidig presiserer Overordnet del at det ikke kun er snakk om opplæring *om* demokrati, men at elevene også skal få ta del i demokratiske prosesser i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Dermed presenteres et skille mellom kunnskap om demokratiske prosesser på samfunnsplan og deltakelse i demokratiske prosesser på lokalt plan, for eksempel i skolen, i tillegg til et skille mellom formelle demokratiske prosesser som elevråd og uformelle demokratiske prosesser i klasserommet.

Musikkfagets utøvende og skapende sider framstilles her som nyttige fordi de kan brukes i «demokratiske prosesser». Likevel er det ikke noen videre forklaring på hvordan eller på hvilke arenaer og prosesser. Elevenes læringsutbytte omtales her som forståelse, noe som igjen kan signalisere et kunnskapsinnhold *om* demokratisk deltakelse. Som demokratisk kompetanse kan dette handle om kunnskap om politiske prosesser, men også om muligheter og forutsetninger for å kunne delta i demokratiske prosesser (Europarådet, 2016, s. 10). Sistnevnte omfatter også kunnskap om kommunikasjon og ytringer, noe som

i musikkfaglig sammenheng kan knyttes til for eksempel bruk av musikalske virkemidler og kunnskap om musikkens overtalende funksjon.

Samtidig er eleven aktøren i setningen, noe som tyder på at det her heller er snakk om en praktisk forståelse av *hvordan* musikk kan brukes i demokratiske prosesser. Bruken av ordet «arbeid» og den aktive formuleringen «hvordan de kan ta i bruk» framfor en passiv formulering med musikken som subjekt (hvordan *musikken* kan brukes) styrker en tolkning av læringsutbyttet som ferdighetskunnskap og ikke en ren teoretisk kunnskap. Som demokratisk kompetanse kan dette ses som en kommunikativ ferdighet i å ytre seg for å kunne delta i demokratiet. Dermed kan setningen antyde en tilnærming til demokratiundervisning i musikkfaget som musikkundervisning *for* demokratisk deltakelse, der elevene utvikler en beredskap for deltakelse i demokratiet gjennom musikk.

Læreplanen bruker formuleringen «kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk» framfor «musikk og dans». Dette kan være av hensyn til tekstflyt og leservennlighet eller for å variere bruken av ordet «musikk», som ellers er brukt fire ganger i avsnittet. Samtidig er ikke ordene synonyme med musikk, men befinner seg på et begrepsmessig høyere kategorinivå, der musikk inngår som en av flere kunstformer. Dermed knyttes musikk og musikkfaget til en større diskurs om kunstens rolle i et samfunn.

Både «uttrykk» og «ytringsform» betegner måten noe framstår på og kan forstås som synonyme som viser til noe bakenforliggende som framtrer på en viss måte. Samtidig gir ordene ulike konnotasjoner med hensyn til hva de uttrykker. I Overordnet del finner vi uttrykket «estetiske uttrykksformer» under overskriften «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» som eksempel på «forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). I musikkfagets læreplanen brukes ordet «uttrykk» ofte som generell betegnelse på musikalske stiler, sjangre eller formidlingsmåter, for eksempel i kompetansemålet «formidle opplevelser av ulike musikalske uttrykk gjennom samtale og kunstneriske uttrykksformer» (2. trinn). Frasen «å uttrykke seg» forekommer også ofte i læreplanen, spesielt i kjerneelementet «Utøve musikk» og tilknyttede kompetansemål, der det knyttes til kreative prosesser, skapende aktiviteter og mestringsfølelse.

I avsnittene om fagets verdigrunnlag og temaet folkehelse og livsmestring knyttes elevenes uttrykksevner også til musikkens fellesskapsbyggende og følelsesmedierende funksjoner, for eksempel i setninger som «elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe

i fellesskapet» («Fagets relevans og sentrale verdier»). Dette gjør at «estetiske uttrykk» framstår mer som et utforskende følelses- og identitetsuttrykk i en kunstnerisk prosess eller mellommenneskelig relasjon, enn som uttrykk for en bestemt mening eller intensjon rettet mot samfunnet. Bruken av dette uttrykket i demokrati og medborgerskaps-avsnittet kan antyde en viss bredde i måten musikk kan brukes i demokratiske prosesser. Ved å uttrykke en identitet, væremåte eller følelse, kan musikk som estetisk uttrykk muligens påvirke andre på en mindre strategisk og målrettet enn det som ofte forbindes med politisk bruk av musikk.

Formuleringen «kunstneriske ytringsformer» gir derimot gjennom ordet «ytring» konnotasjoner til musikkens overtalende og manipulerende funksjon. En ytring forstås ofte på bakgrunn av en intensjon eller mening, og impliserer en aktiv og bevisst aktør som bruker en ytringsform i en kontekst (jf. Bakhtin, 2005). Dessuten blir ytringer som regel også forstått som språklige ytringer, eller som uttrykk for tanker og meninger. Når musikk omtales som ytringsform, rettes oppmerksomheten mot en bevisst bruk av musikk for å formidle et budskap. Demokratiske prosesser forstås da mer som formelle politiske beslutningsprosesser enn som sosiale gruppeprosesser eller identitetsutvikling. Dessuten rettes oppmerksomheten fra et lokalt, mellommenneskelig plan til samfunnsplanet, altså som del av det offentlige ordskiftet på samfunnsnivå. Den aktive formuleringen «hvordan de kan ta i bruk» bidrar i denne forbindelse også til denne forståelse av at musikken kan brukes instrumentelt for påvirkning av andre, for eksempel i en valgkamp. Et underliggende premiss for en forståelse av musikkbruk i demokratiske prosesser er derfor en musikkundervisning om demokratisk deltakelse, der sentrale prinsipper som ytringsfrihet og historiske eksempler på musikk i demokratiske prosesser på samfunnsnivå kan inngå i lærestoffet.

Musikkens samfunnspåvirkende potensial er også uttrykt i læreplanens innledende avsnitt: «Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer» («Fagets relevans og sentrale verdier»). I teksten om underveisvurdering på 7. trinn, finner vi dette knyttet til praktisk musikkutøvelse: «bruke musikk, sang og dans til å utforske, uttrykke forståelse av og formidle egne meninger om samfunnsmessige fenomener og utfordringer». Her ser vi at elevenes ferdigheter i å uttrykke seg både knyttes til utvikling av forståelse og til å kunne uttrykke egne meninger. Samtidig presenteres disse ferdighetene her som praktiske musikalske ferdigheter – musikk, sang og dans – og ikke muntlige og skriftlige ferdigheter til samtale,

dialog og argumentasjon. Dette ser vi også i to av kompetansemålene som er foreslått knyttet til demokrati og medborgerskap i støttevisningen til læreplanen<sup>14</sup>:

- undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier (7. trinn)
- utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden (10. trinn)

Disse to kompetansemålene er de eneste skapende eller utøvende kompetansemålene som er koblet til temaet demokrati og medborgerskap i støttevisningen til læreplanen. Begge kompetansene kan tolkes som tosidige, på den ene siden knyttet til utforskning og refleksjon om musikk og samfunn og på den andre siden å kunne bruke musikk aktivistisk<sup>15</sup>. Det første leddet i kompetansemålene har en tydelig samfunnsorientering der demokratiske prosesser kan forstås som prosesser på samfunnsplan. Her er læringsutbyttet knyttet til kunnskaper gjennom verb som «utforsk», «undersøke» og «reflektere», og disse får i kompetansemålene et samfunnskritisk fokus. Dette er spesielt tydelig i 7. trinns målet der det er en underliggende forståelse av at musikk og dans i samfunnet kan brukes på problematiske måter. Det andre leddet i kompetansemålene angir derimot en praktisk, skapende, aktivitetsform der elevene skal engasjere seg i samfunnsaktuelle temaer ved å komponere eller utøve musikk og dans, og på 7. trinn er dette konkretisert til temaene kjønn, kjønnsroller og seksualitet.

Når de to leddene ses i sammenheng, får også verbene knyttet til kunnskapsutbyttet et kritisk element. Utforskningen av forholdet mellom musikk og samfunn forstås da som en kritisk utforskning og refleksjon av «utfordringer i samtiden», og det er stereotypier knyttet til kjønn, kjønnsroller og seksualitet i det offentlige rom som skal bli gjenstand for en kritisk undersøkelse på 7. trinn. Selv om kunnskap om politisk bruk av musikk kan tolkes inn i formuleringen om hvordan musikk er «påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold», er ikke kunnskap om politisk påvirkning eller politiske prosesser uttrykt eksplisitt verken i dette eller i andre kompetansemål – til tross for at denne kunnskapen presenteres som viktig i avsnittet om demokrati og medborgerskap.

---

<sup>14</sup> Kompetansemålene er knyttet til det tverrfaglige temaet som helhet, ikke til de enkelte setningene i avsnittet om demokrati og medborgerskap.

<sup>15</sup> Ordene «aktivisme» og «aktivistisk» er her forstått som «holdning eller virksomhet hvor man går inn for målbevisst og besluttet handling» (NAOB, 2023b).

Når det gjelder disse kompetansemålenes handlingsorienterte sider («skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden»), er det mer uklart hvilken arena eller hvilken type prosesser elevene skal engasjere seg i gjennom å «skape uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden». Læreplanen lar det være åpent hvorvidt elevenes musikalske uttrykk skal rette seg mot for eksempel kjønnsstereotyper i klasserommet og skolefelleskapet, eller om de skal engasjere seg i samfunnsdebatten. Det er heller ikke uttrykt eksplisitt at elevenes framføringer eller komposisjoner skal forstås som uttrykk for aktivisme eller som kunnskap om aktivisme. Når det i Overordnet del likevel er en forventning om at elevene skal få oppleve demokrati i praksis og «praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9), kan elevenes praktiske arbeid med disse kompetansemålene også forstås som musikkundervisning *gjennom* demokratisk deltakelse. Her er det også verdt å legge merke til at kompetansemålene forventer tydelige, normative posisjoner av elevene: De skal innta en kritisk posisjon i møte med samfunnsaktuelle utfordringer, utfordre stereotyper knyttet til kjønn, kjønnsroller og seksualitet gjennom musikk.

Elevenes ferdigheter i å uttrykke seg knyttes også i andre læreplaner til demokrati og medborgerskap. I læreplanen i norsk er demokrati og medborgerskap knyttes til «retoriske ferdigheter», ferdigheter i å formidle synspunkter og til å argumentere, for deltakelse i «samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019f). I forbindelse med bærekraftig utvikling står det direkte at elevene skal kunne «påvirke samfunnet gjennom språket». Likevel er dette ikke operasjonalisert i handlingsrettede, skapende kompetansemål knyttet til samfunnspåvirkning, slik det er i musikk læreplanen. I læreplanen i kunst og håndverk skal elevene gjennom «møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer» kunne «tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Her ser vi også et eksempel på at ordet «ytringer» er brukt istedenfor «uttrykk» i forbindelse med fagets plass i skolen og samfunnet. Kunst- og håndverksplanen har i motsetning til norskfaget to kompetansemål der denne bruken av kunst er operasjonalisert i flere kompetansemål, som er svært like flere kompetansemål i musikk læreplanen:

- undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper (7. trinn)
- undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid (10. trinn)

(Kunnskapsdepartementet, 2019b)

Kunst- og håndverksplanen trekker imidlertid inn det samiske perspektivet i forbindelse med kunst som samfunnskritikk, noe musikk læreplanen ikke gjør.

#### 5.2.5 Bevissthet om musikk, kultur og identitet

*Kommentarsetning 2: «Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter.»*

Aktøren i den andre kommentarsetningen er musikkfaget, mens elevene kun er implisitt til stede som mottaker av et læringsutbytte som blir beskrevet som en «bevissthet». Dermed rettes oppmerksomheten mer mot det tematiske innholdet i faget enn elevenes aktiviteter og arbeidsmåter. Å uttrykke meninger gjennom musikk spiller på musikkens overtalende funksjon, for eksempel i ytringer knyttet til demokratiske prosesser på samfunnsplan, slik vi har sett i gjennomgangen av forrige kommentarsetning. Uttrykket «til alle tider» åpner også for et historisk samfunnsperspektiv i en musikkundervisning om demokratisk deltakelse.

Når setningen så knytter musikk til «å skape og kommunisere identiteter», er ikke sammenhengen til temaet demokrati og medborgerskap like eksplisitt.

Identitetsperspektivet på musikkens funksjon i et samfunn (se 3.4) kan forstås både i et aktør- og et strukturperspektiv. I et mellommenneskelig perspektiv kan det handle om elevenes bruk av musikk i deres selvforståelse, selvpresentasjon og identitetsuttrykk. Den forrige kommentarsetningens aktørperspektiv – hvordan elevene kan bruke musikk i demokratiske prosesser – kan også bidra til en tolkning at det her pekes på elevens individuelle musikalske aktørskap gjennom å uttrykke meninger og identiteter gjennom musikk. Ser vi derimot identitet og meningsdanning i et samfunns- og strukturperspektiv, kan det handle om hvordan strukturer i samfunnet tilgjengeliggjør ulike musikkuttrykk og musikalske rollemodeller som elevene bevisst eller ubevisst kan bruke i sin identitetsutvikling og selvpresentasjon.

I Europarådets modell for demokratiske kompetanser finner vi identitetsperspektivet i kompetansen «Kunnskap om og kritisk forståelse av selvet» som forklares som «egne tanker, oppfatninger, følelser og motivasjon, og av egen kulturell tilhørighet og perspektiv på verden» (Europarådet, 2016). Ordet som brukes om elevenes læringsutbytte i den andre kommentarsetningen er «bevissthet», et ord som bærer mer preg av en personlig



refleksjon enn ord som «kunnskap» og «forståelse». I Overordnet del forekommer ordet «bevissthet» ofte i forbindelse med etiske og verdimessige vurderinger, for eksempel i uttrykk «miljøbevissthet», «etisk bevissthet», «et bevisst verdisynd» eller «bevissthet om egne holdninger» i Overordnet del.

I et aktørperspektiv går det an å forstå læringsutbyttet av den andre kommentarsetningen som en *etisk* bevissthet om hvordan elevenes egen musikkbruk uttrykker meninger og identitetsaspekter som kan påvirke andre, samtidig som det i et strukturperspektiv kan forstås som en *kritisk* bevissthet om de sosio-kulturelle faktorene som er i spill identitetsprosesser.

### *Kulturforståelse som etisk bevissthet*

Kjerneelementet «Kulturforståelse» framstår som sentralt for å utvikle etisk bevissthet om forholdet mellom musikk, identitet og samfunn, og beskrives slik:

Kjerneelementet kulturforståelse handler om hvordan sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av. Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse. Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold. Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer.

Kulturforståelse har som kjerneelement en framtrædende plass i musikkfagets læreplan og er også nevnt i læreplanens første setning, altså temasetningen for hele læreplanen: «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling». Under overskriften «Identitet og kulturelt mangfold» knyttes kjennskap til egen og andres kultur til en felles kulturell referanseramme som «gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». Som demokratisk kompetanse kan dette handle både om kunnskap og kritisk forståelse om sammenhenger mellom kulturer, individer og samfunnet, men også om verdsetting av kulturelt mangfold som demokratisk verdi (Europarådet, 2016, s. 7). Kulturforståelse og -bevissthet kan videre ses i sammenheng med det som i «Fagets relevans og sentrale verdier» blir presentert som sentrale formål med musikkfaget i to ulike former: å «delta i musikk i et livslangt perspektiv» og «deltakelse i et samfunns- og

arbeidsliv». Den didaktiske tilnærmingen kan derfor både forstås som kunnskap *om* og *for* demokratisk deltakelse.

Selv om ikke ordet «kultur» er brukt i avsnittet om demokrati og medborgerskap, tyder koblingene mellom kjerneelementet og det tverrfaglige temaet i støtten til den digitale læreplanvisningen at kulturforståelse er sentralt for temaet. Samtlige av de 7 av 28 kompetansemål som er knyttet til demokrati og medborgerskap, er koblet mot kjerneelementet «Kulturforståelse»:

Tabell 5.3: Koblinger mellom demokrati og medborgerskap, kjerneelementer og kompetansemål i støtte til læreplan.

Trinn	Kompetansemål	Kjerneelement
4.	samtale om og reflektere over hvordan musikk skaper mening når den brukes i ulike sosiale sammenhenger	Kulturforståelse. Opplive musikk.
7.	utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer	Kulturforståelse. Opplive musikk. Utøve musikk.
7.	undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier	Kulturforståelse. Opplive musikk. Utøve musikk. Skape musikk.
7.	reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og gruppers identitet	Opplive musikk. Kulturforståelse.
10.	reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes	Kulturforståelse. Opplive musikk.
10.	utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden	Kulturforståelse. Opplive musikk. Utøve musikk. Skape musikk.
10.	utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer	Kulturforståelse. Opplive musikk.

Med unntak av det siste kompetansemålet er ord som «musikktradisjoner» eller «musikalske tradisjoner» brukt istedenfor «kultur». Likevel forutsetter kompetansemålene en bevissthet om de større kulturelle kontekstene musikken henger sammen med. I mange av kompetansemålene brukes verbet «reflektere», som i ordforklaringen til læreplanen forklares som «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer». Når refleksjonen er etisk og refleksiv knyttet til egne handlinger og holdninger, kan disse kompetansemålene være uttrykk for en etisk bevissthet om musikk og kultur. Også i beskrivelsen av kjerneelementet virker forståelsen å være tett knyttet til en kunnskap og bevissthet om hvilken betydning musikken har i den kulturen den «springer ut av». Implisitt antydes det at etisk bevissthet om hva musikken kan bety for andre enn eleven selv, noe som også antydes når forståelse for «egne og andres musikalske uttrykk» ses som både en forutsetning og resultat av kulturell kompetanse. Dermed framstår kulturell kompetanse i musikk som sentral for et flerkulturelt demokratisk samfunn gjennom utvikling av mellommenneskelig forståelse på

tvers av kulturer og identiteter. Slik denne kulturelle kompetansen fremstilles, forutsetter den også en oppslutning om sentrale demokratiske verdier som pluralisme, respekt og toleranse.

Kjerneelementet «Kulturforståelse» framstår i musikk læreplanen med mer vekt på samtale og refleksjon enn utøvende eller skapende arbeidsformer, noe som også er tydelig i verbene i kompetansemålene over. I både kunst og håndverk og mat og helse er tilsvarende kjerneelement formulert i mer praktiske termer. I kunst og håndverk skal kulturforståelse kunne brukes både som inspirasjon til skapende aktiviteter, men også bidra til etisk bevissthet for kunne «å ta bevisste valg som forbruker og medborger og i eget skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette gjør også at kjerneelementet kulturforståelse i kunst og håndverk forbindes tydeligere med demokrati og medborgerskap enn i musikk læreplanen. I mat og helse knyttes kulturforståelsen derimot til sosial samhandling på tvers av kulturer i måltidsfellesskapet, blant annet gjennom praktiske kompetansemål som «lage måltid fra ulike kulturar og fortelje om og utforske korleis sosialt fellesskap og samhandling kan vere med på å styrkje god helse» (7. trinn) og «vise gjennom matlaging og måltid korleis identitet og fellesskap blir formidla i ulike kulturar» (10. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Her kommer også et etisk perspektiv knyttet til helse og måltidsfellesskap til syne, et perspektiv som også er sterkt inne i forbindelse med bærekraftig utvikling knyttet til matforbruk og matproduksjon andre steder i Mat og helse-planen.

#### *Kulturforståelse som kritisk bevissthet*

Bevisstheten elevene skal utvikle om «hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter», kan også handle om et samfunnsperspektiv på musikk, kultur og identitet. I et strukturperspektiv kan setningen tolkes mer kritisk, noe som også er tydelig i kompetansemålene jeg kommenterte i forbindelse med forrige kommentarsetning, der musikk både kunne være påvirket av og uttrykk for «historiske og samfunnsmessige forhold» og temaer som kjønn, kjønnsroller og seksualitet ble trukket inn. I kapitlet i Overordnet del om opplæringens verdigrunnlag finnes overskriften «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», der det kommer fram at elevene også skal kunne forstå «at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige». Leser man avsnittet om kulturforståelse i lys av dette, der også elevens musikkopplevelse forstås som kulturelt forankret, får kjerneelementet

også et preg av skulle bidra til en *kritisk* bevissthet gjennom en kritisk refleksjon om musikk, kultur og identitet.

I både formålsparagrafen og Overordnet del presenteres kritisk tenkning som et viktig aspekt ved elevenes læring, og det er nevnt som ferdighetsaspekt ved demokratisk kompetanse i Europarådets modell (Europarådet, 2016, s. 7). I læreplanen i musikk forekommer uttrykket «kritisk tenkning» likevel kun én gang, i sammenheng med ordene «forståelse og refleksjon» i forbindelse med standpunktvurdering på 10. trinn: «Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger». At refleksjon i læreplanen kan forstås som kritisk refleksjon har vi også sett i analysen av de to kompetansemålene som handlet om å bruke musikk i demokratiske prosesser. I noen av kompetansemålene knyttet til kjerneelementet «Opplev musikk» skal elevene beskrive (4. trinn) eller reflektere (10. trinn) over musikalske virkemidler, noe som også kan forstås i retning kritisk musikkanalyse. Disse er likevel ikke koblet til demokrati og medborgerskap i støtten til læreplanen, og kunnskap om musikalske virkemidler er heller ikke omtalt i forbindelse med kulturforståelse.

I støtteteksten «Hva er nytt i musikk og musikk samisk?» kommer kritisk tenkning tydeligere fram enn i læreplanen: «Elevene skal jobbe med kritisk tenkning og refleksjon, med utgangspunkt i praktisk arbeid med musikk, sang og dans. De skal utøve og lage musikk, og reflektere over det de gjør og tenke kritisk rundt opplevelse og kulturforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019f). Det samme finner vi i videoen til samme støtteressurs, men da som *kritisk refleksjon*:

Læreplanen i musikk er bygget opp rundt elevenes praktiske og skapende arbeid. Elevene skal få mulighet til å øve seg på å håndverksmessige ferdigheter i spill, sang og dans, i tillegg til å reflektere kritisk over egne skapende prosesser. (...) Å bli bevisste kulturutøvere og kulturbrukere innebærer å kunne forstå et mangfold av musikalske uttrykk og musikalske uttrykksformer. Samtidig må man kunne reflektere kritisk over hva uttrykkene betyr i de sammenhengene der de oppstår og utøves. (Utdanningsdirektoratet, 2019e, 00:30, understreking markerer trykk)

Den kritiske refleksjonen er her av ulik art. Kritisk refleksjon over egne skapende prosesser kan kalles en praktisk eller teknisk refleksjon (Askeland, 2006), der refleksjonen er tilbakeskuende for å reflektere over praktiske eller tekniske aspekter ved prosessen.

Samtidig kan refleksjoner over skapende prosesser også være kritiske dersom en inntar et kritisk maktperspektiv på det sosiale samspillet mellom de involverte, eller knytter etiske aspekter som for eksempel opphavsrett eller ytringsfrihetens grenser til prosessrefleksjonen. Disse to typene refleksjon, som vi kan kalle teknisk prosessrefleksjon og sosial prosessrefleksjon, er også beskrevet senere i videoen som to av tre områder for å utvikle refleksjon i musikkfaget, mens det tredje beskrives som «musikkfaglig refleksjon over musikkens betydning og funksjon, og forbilders rolle for elevenes musikalske identitet». Når denne typen refleksjon retter oppmerksomheten mot sider ved musikken som kan tas for gitt eller være usynlige for elevene, kan den kalles kritisk eller frigjørende (Askeland, 2006). Dette er også tydelig når det i videoen legges vekt på en bevissthet om kulturbruk og forståelse av et mangfold av musikalske uttrykk, men også på en kritisk refleksjon over «hva uttrykkene betyr i de sammenhengene der de oppstår og utøves».

I avsnittet om demokrati og medborgerskap i musikkfagplanen finner vi verken uttrykket «kritisk tenkning», «etisk bevissthet» eller ord som «refleksjon» eller «reflektere».

Likevel kan ordet «bevissthet» i den andre kommentarsetningen i lys av drøftingen over forstås som både en *etisk* og en *kritisk* bevissthet om «hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter».

#### *Kulturforståelse om samisk musikkultur*

I kulturforståelse ligger det samtidig også et annet kritisk perspektiv, nemlig det som kommer fram i kompetansemålet «reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes» (10. trinn): den samiske minoritetens rettigheter som urfolk som har vært utsatt for marginalisering og kulturell miskjennelse i Norge.

Overordnet del knytter skolens demokratiske samfunnsmandat eksplisitt til kunnskap om urfolks og minoriteters rettigheter og perspektiv:

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8)

Den samiske kulturen står i en særstilling i læreplanen, noe som kommer tydelig i musikkfagplanens beskrivelse av «Fagets relevans og sentrale verdier»:

I musikk skal elevene møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap. Møter med levende musikk er en naturlig del av dette, og elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv.

Her blir først synet på kulturelt mangfold som verdi understreket og knyttet til samfunnsmessig «større fellesskap», før folkemusikk og samisk musikkultur nevnes eksplisitt som del av «vår felles kultur og kulturarv». Siden samisk musikkultur også er folkemusikk, kan ordet «folkemusikk» her forstås i retning «norsk» folkemusikk og kulturarv. Pronomenet «vår», som heller ikke forekommer andre steder i læreplanen, støtter også en slik forståelse av ordet «folkemusikk». Formuleringen «vår felles kultur og kulturarv» kan dermed forstås som et forsøk på å konstruere et inkluderende «vi» for å unngå en etnosentrisk og fremmedgjørende forståelse av begrepet «kulturarv» der den samiske minoritetskulturen ikke er inkludert.

Samtidig er det verdt å legge merke til at ingen andre minoriteter er nevnt i musikk læreplanen, selv om Overordnet del uttrykker at undervisningen skal bidra til kunnskap om alle de nasjonale minoritetene (jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere, jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Det er heller ikke nevnt andre typer kulturer eller gruppeidentiteter utover folkemusikk og samisk musikk, der for eksempel musikk læreplanen i LK06 også nevnte andre musikk sjangre (kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk) og kultur knyttet til alder (barnesangkultur og ungdomskultur) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Folkemusikk og samisk musikk, og forholdet mellom den norske og den samiske kulturen får dermed en fremtredende plass i forståelsen av kulturbegrepet i læreplanen.

I tillegg til sitatet over fra «Fagets formål og sentrale verdier» nevnes samisk kultur i to kompetansemål i musikk læreplanen:

- utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur (4. trinn)
- reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes (10. trinn)

Disse kompetansemålene konkretiserer hvordan undervisningen skal vise at den samiske musikkulturen er en viktig del av en felles kultur og kulturarv. I det førstnevnte kompetansemålet skal den samiske musikkulturen inkluderes i et repertoar av sanger og

danser. Det sistnevnte retter oppmerksomheten mot hvordan samisk kultur både har vært truet og vært gjenstand for et vern og fornyelse gjennom konvensjoner og nye generasjoner av samiske artister. Verdsettelse av kulturelt mangfold, åpenhet for kulturelle forskjeller og kunnskap om kulturer og samfunnsforhold er demokratiske kompetanser som gjennom dette kan utvikles gjennom en musikkundervisning *om* og *for* demokratisk deltakelse. Når elevene i musikken som brukes i undervisningen opplever en anerkjennelse og verdsettelse av deres kulturelle identitet, kan den didaktiske tilnærmingen beskrives som en undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse. Rettighetsaspektet ved den samiske kulturen er samtidig ikke tydelig i læreplanen. En undervisning *om* demokratisk deltakelse i et urfolksperspektiv kan for eksempel handler om det vernet av samisk kultur som Norge har forpliktet seg på både gjennom urfolkskonvensjonen og Unesco-konvensjonen om immateriell kulturarv (ILO, 1991; UNESCO, 2003).

Musikkfaget kan som fellesfag i den norske skolen bidra til demokratiet gjennom en kulturell anerkjennelse av og kritisk bevissthet om samisk kultur. Likevel bærer ikke læreplanen preg av at å følge opp den innledende påstanden om at «folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv». Selv om samisk musikkultur og -tradisjon er representert i læreplanen både som repertoar og tema, kan vi legge merke til hvordan inkluderingen grammatisk framstår som innskutte setningsledd til mer generelt formulerte læreplanmål. Dette er tydelig i de to kompetansemålene over, der det samiske innholdet er podet inn i setningen gjennom fraser som «inkludert samiske musikktradisjoner».

Siden 1997 har skolen hatt en egen samisk læreplan for musikkfaget (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997). Den samiske musikkfaglæreplanen i LK20 preges av den samme tendensen i inkluderingen av samisk kultur som den norske musikkfaglæreplanen, altså gjennom innskutte ord og setninger. For eksempel er ordet «joik» lagt til i forbindelse med aktivitetsformer («joik, sang, spill og dans»), og det lagt inn ord som «samisk» og «Sápmi/Sábme/Saepmie» i læreplanens formuleringer om kultur og samfunn.

Samtidig skiller noen måter det samiske er vektlagt i enkelte setninger i den samiske musikkfaglæreplanen seg fra den norske læreplanen i LK20. På 4. trinn finner for eksempel vi kompetansemålet «formidle egne musikkopplevelser og beskrive bruk av musikalske virkemidler ved hjelp av enkle fagbegreper med hovedvekt på joik og annen samisk

musikk», der det siste leddet ikke finnes i den norske læreplanen. Forskjellen blir at kompetansemålet i den samiske læreplanen legger hovedvekt på samisk musikk framfor andre musikkulturer. Denne vektleggingen av én musikkultur finner vi ikke i den norske læreplanen. I tillegg er det i avsnittet om folkehelse og livsmestring lagt til setningen «Gjennom samisk og annen musikk får elevene mulighet til å styrke og bygge egen identitet». Selv om læreplanen flere steder fremhever musikkens funksjon i identitetsprosesser, er ikke ordet «styrke» brukt. I denne setningen fremstår «annen musikk» som et innskutt tillegg, og kombinert med formuleringen «å styrke og bygge egen identitet» kan setningen tolkes som et ønske om å styrke nettopp den samiske identiteten til elevene læreplanen skal gjelde for.

#### 5.2.6 Håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet

*Kommentarsetning 3: «I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.»*

Den tredje kommentarsetningen består av to sideordnede helsetninger bundet sammen av konjunksjonen «og», og de kan derfor ses som to grammatiske uavhengige setninger. Samtidig henger den andre helsetningen semantisk sett sammen med den første, både på grunn av en felles subjektreferent i ordene «elevene» og «de», og fordi det kontekstgivende adverbialet «i musikk» mangler i den andre helsetningen, men logisk sett må forstås som å gjelde for begge. De to helsetningene kan altså både ses som to uavhengige ytringer, eller som ytringer som på en eller annen måte henger sammen også innholdsmessig og som kan forstås i lys av hverandre.

Den første helsetningen skiller seg fra resten av avsnittet ved å beskrive en læringsprosess – øving – i stedet for et læringsutbytte. Samtidig er det ikke først og fremst musikalske, men sosiale ferdigheter elevene skal øve seg i: konflikthåndtering og å respektere uenighet. Som demokratisk kompetanse kan dette handle både om samarbeidsevner og om konfliktløsningsevner (Europarådet, 2016, s. 7). Samarbeidsevner kan ses i sammenheng med måten musikkens fellesskapsdannende og følelsesmedierende funksjon fremheves i forbindelse med folkehelse og livsmestring: «Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker». Samtidig peker konfliktspektet i formuleringen «å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» i avsnittet om demokrati og medborgerskap mer mot konflikthåndteringskompetanse en samarbeidskompetanse. Dette konfliktspektet



ser vi også i Overordnet del, som inneholder den samme formuleringen knyttet til et demokratisk dilemma om rettigheter:

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. (...) Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9, 14).

Uenigheter og meningsmotsetninger er i dette konfliktperspektivet noe som må håndteres, men samtidig respekteres og dermed kan aksepteres. Dette inntrykket forsterkes om ser dette i lys av den andre delen av setningen – «retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser». Her kommer både holdnings- og verdiaspekter ved demokratisk kompetanse fram: åpenhet for ulikheter og verdsetting av både menneskeverd og menneskerettigheter. Meningene som brytes gis en legitimitet og en politisk dimensjon når de kobles til ytringsfrihet, samtidig som respekten av uenighet både forsterkes og nyanseres med hensyn til ytringsfrihetens grenser.

At enkeltelevens opplevelse av den demokratiske kvaliteten i konflikthåndteringen er viktig, kommer også fram av formålsteksten til musikk læreplanen: «elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet». Den didaktiske tilnærmingen til utviklingen av disse ferdighetene kan derfor beskrives både som en musikkundervisning *for* demokratisk deltakelse – ved at disse ferdighetene og holdningene kan brukes i framtidig demokratisk deltakelse – og som en undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse der elevene får oppleve demokratisk samhandling i praksis.

Selv om evnen til konflikthåndtering, samarbeid og respekt for uenighet kan ses som overordnede sosiale demokratiske ferdigheter, skal de ifølge læreplanen samtidig utvikles i musikkfaget. Derfor er det relevant å undersøke hvilket undervisningsinnhold læreplanen antyder i tilknytning til disse ferdighetene. Av de læreplanmålene som er knyttet til temaet i musikkfaget (se vedlegg 5, s. 132) er det 7.-trinns målet «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer» som framstår som mest relevant. Når elevene formidler musikalske opplevelser gjennom språk eller musikk, kan det oppstå menings- og

uttrykksmangfold i klasserommet som kan brukes som utgangspunkt for å øve på å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter. Disse aspektene er likevel ikke eksplisitt uttrykt i kompetansemålet.

Kun ett kompetansemål i musikk læreplanen handler om samarbeid, 10. trinns målet: «samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt». Her blir det å kunne samarbeide i en musikalsk demokratisk prosess, presentert som det sentrale målet. Kompetansemålet er likevel ikke knyttet til demokrati og medborgerskap i støtten til læreplanen.

Det er også flere av kompetansemålene i tilknytning til kjerneelementet «Utøve musikk» som spesifiserer at musikkutøvelsen kan skje i samarbeid med andre. Selv om det hadde vært nærliggende å koble kollektive aktiviteter som samspill, dans og korsang til utvikling av sosial kompetanse og respekt for ulikhet, er ikke slike kompetansemål knyttet til demokrati og medborgerskap i støtten til læreplanen. Likevel er det i støtteressursen for standpunktvurdering, «Kjennetegn på måloppnåelse – 10. trinn», et eget vurderingsområde knyttet til samhandling, der høy måloppnåelse beskrives slik: «Eleven tar initiativ i musikkaktiviteter, deler og kommuniserer ideer. Eleven prøver ut og vurderer innspill fra andre i eget skapende arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette tyder på at samhandlingsferdigheter blir sett på som en sentral del av faget, men altså i liten grad er operasjonalisert gjennom kompetansemål.

I det tilsvarende støttedokumentet for kroppsøving faget finner vi formuleringen: «Eleven samarbeider med andre for å oppnå felles mål, og bidrar i fellesskapet med nye ideer, kunnskap og forslag, og anerkjenner medelevers forslag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Selv om disse er nokså like i innhold, er holdningsaspektet i samhandlingskompetansen tydeligere skrevet fram for kroppsøving faget enn i den tilsvarende formuleringen for musikk faget. I læreplanen til kroppsøving faget finner vi også kompetansemål der elevene skal «leike og vere med saman med andre» (2. trinn), «inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar» (4. trinn) og «bruke egne ferdigheiter og kunnskapar på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre» (10. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her er forståelse og respekt for ulikhet tydelig koblet til en inkluderende holdning i kompetansemål allerede fra starten av skolegangen.

### 5.2.7 Bevissthet om rettigheter og plikter knyttet til ytringer

*Kommentarsetning 3b: «de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.»*

I andre del av den tredje kommentarsetningen rettes oppmerksomheten mot ytringsfrihet og forholdet mellom rettigheter og plikter eller ansvar knyttet til ytringer: «og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser». Ytringsfrihet er en menneskerettighet og blir sett på som en viktig forutsetning for et demokratisk samfunn (se 3.2), og en bevissthet om ytringsfrihet kan derfor forstås som en *kritisk* bevissthet der elevene blir klar over situasjoner eller relasjoner der deres rett til å ytre seg blir undertrykket eller vanskeliggjort. Samtidig fremstilles ytringsfrihet i setningen som nevnt i et motsetningsforhold til «ytringsfrihetens grense» knyttet til verdier om toleranse og respekt når ens ytringsfrihet går ut over andres ytringsfrihet. Dermed kommer det også inn et etisk aspekt ved ytringer – et ytringsansvar eller etisk refleksjon i utøvelsen av egen ytringsfrihet. Bevisstheten blir dermed en *etisk* bevissthet om dette forholdet mellom rettigheter og plikter, noe som også kommer fram i Overordnet del:

Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. (...) Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8–9, 13).

Flere av kompetansemålene i musikk læreplanen har et fokus på forholdet mellom musikk og samfunn, men den doble etisk-kritiske bevisstheten er særlig tydelig i kompetansemålet «utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer» (10. trinn). Her knyttes kritisk bevissthet om musikk og dans i samfunnet til etisk bevissthet. Eksempler på hva slags type etiske problemstillinger det kan være snakk om finner vi både i det tidligere omtalte 7. trinns målet «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom» og i beskrivelsen av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet: «Det går også fra å kunne utøve personvern og nettetikk i enkeltstående situasjoner til å kunne vise god dømmekraft og bidra til ansvarlig samhandling i musikalske fellesskap». I det sistnevnte sitatet er den etiske refleksjonen

tydelig handlingsrettet og framstår som en personlig etisk handlingsrefleksjon. Her ser vi også hvordan yringsfrihet og yringsansvar ikke bare trenger å knyttes til et samfunnsperspektiv, men også kan trekkes inn i elevenes mellommenneskelige samhandling gjennom konflikthåndtering og respekt for uenighet. Læreplanen signaliserer med dette en undervisning *om* demokratiske rettigheter som yringsfrihet, personvern og diskrimineringsvern som skal lede til en bevissthet *for* demokratisk deltakelse. Når bevisstheten om disse rettighetene også oppleves av elevene i skolefellesskapet – for eksempel når elevene øver på å håndtere meningsbrytninger – kan den didaktiske tilnærmingen også beskrives som opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse.

### 5.2.8 Oppsummering av læreplananalysen

I dette delkapittelet har jeg undersøkt hvordan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan forstås i læreplanen i musikk. Avsnittet om demokrati og medborgerskap er kort og stedvis så generelt formulert at det har vært nødvendig å se på andre deler av læreplanen for å finne en sannsynlig tolkning av hvordan demokratisk kompetanse skal kunne utvikles i musikkfaget. Jeg har derfor både sett på avsnittet om demokrati og medborgerskap og tilknyttede kompetansemål og på andre deler av læreplanen, som for eksempel kjerneelementet «Kulturforståelse». Her har også koblingene i den digitale læreplanvisningen vært nødvendige tolkningsnøkler for å konstruere en sannsynlig tolkning av temaet i læreplanen, samtidig som analysene viser at andre mulige koblinger mellom læreplanens ulike deler kunne ha ledet til andre tolkninger.

De demokratiske kompetansene som kommer fram i læreplanteksten, er både knyttet til verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Analysene tyder også på at læreplanen inviterer til både undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse.

Kunnskapsaspektene ved en demokratisk kompetanse framstår som særlig sentrale i avsnittet om demokrati og medborgerskap i læreplanen. Den innledende temasetningen presenterer elevenes kunnskap om musikk som demokratisk ressurs som sentralt for temaet. Dermed rettes oppmerksomheten mot hvilke funksjoner musikken kan ha for utviklingen av demokratiet. Både musikkens overtalende og manipulerende funksjon og musikkens identitetsdannende funksjon framstår som sentrale kunnskapselementer i avsnittet. I tilknytning til begge disse finner vi kompetansemål der elevene skal utvikle kunnskap om hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet framstilles gjennom musikk. Kunnskaper om yringsfrihet og rettigheter som begrenser yringsfriheten nevnes også i

avsnittet om demokrati og medborgerskap. Dette er eksempler på kunnskap om demokratiske rettigheter. I andre deler av læreplanen nevnes også rett til personvern, men ikke kulturelle rettigheter eller urfolksrettigheter. Det er likevel ingen kompetansemål med eksplisitt kunnskap om det politiske systemet, politisk bruk av musikk eller rollen musikk kan spille i demokratiske prosesser som viktig kompetanse.

I andre kompetansemål rettes oppmerksomheten mot sammenhenger mellom musikkens fellesskapsbyggende og identitetsdannende funksjon. Disse er tilknyttet kjerneelementet «Kulturforståelse», som i stor grad handler om kjennskap til ulike musikkulturer og forståelse av sammenhenger mellom musikk, kultur, samfunn og individ, for eksempel vedrørende musikktradisjoners utvikling. I læreplanen nevnes likevel kun to musikkulturer spesifikt – folkemusikk, forstått som norsk folkemusikk, og samisk musikkultur, der også joik blir nevnt som vokalt uttrykk.

Ferdighetsaspektene handler på en side om å kunne samarbeide og håndtere konflikter. Selv om både samarbeids- og konflikthåndteringsferdigheter kan ses i sammenheng, og begge er til stede i læreplanen, framstår konflikthåndteringsaspektet som tydeligst i avsnittet om demokrati og medborgerskap. I koblingene til kompetansemål, virker det som om læreplanen antyder at denne kompetansen skal utvikles gjennom samtaler om musikalske opplevelser, der ulike oppfatninger kan komme fram og diskuteres. I motsetning til i læreplanene i mat og helse og kroppsøving, er det i musikk læreplanen ingen kompetansemål som knytter konflikthåndtering og samarbeid til praktiske aktivitetsformer – som i musikkfaget for eksempel kan handle om å utøve eller skape musikk. Samtidig har vi sett at det i forbindelse med temaet folkehelse og livsmestring legges mer vekt på en praktisk-musikalsk samhandlingskompetanse der musikkens fellesskapsdannende og følelsesmedierende funksjoner står i fokus.

På en annen side handler omtaler læreplanen ferdigheter til å uttrykke seg gjennom musikk i tilknytning til «demokratiske prosesser», noe som antyder arbeid med å skape og formidle musikk. Dette kan som nevnt både handle om en ferdighet i å uttrykke seg – å bruke musikk som uttrykksform – og om en ferdighet til å bruke musikkuttrykk for å påvirke. I avsnittet om demokrati og medborgerskap virker det likevel som at det er musikkens overtalende og manipulerende funksjon som er det sentrale for elevenes kompetanse i å uttrykke seg. Imidlertid handler kun et fåtall av kompetansemålene som er knyttet til det tverrfaglige temaet, om å utøve eller lage musikk, og det er de to kompetansemålene som tydeligst handler om å påvirke gjennom musikk. I andre deler av

læreplanen knyttes derimot elevenes ferdigheter i å uttrykke seg selv til musikkens identitetsdannende og følelsesmedierende funksjon. Der er fokuset på at elevene gjennom musikk skal kunne formidle sitt indre som selvuttrykk og ikke først og fremst som retorisk kommunikasjon for å påvirke andre. Disse trenger likevel ikke å stå i motsetning til hverandre, snarere kan det første være en forutsetning for det siste. I demokrati og medborgerskapsavsnittet fremstår likevel elevenes bruk av musikk for å påvirke andre som det viktigste.

Et siste ferdighetsaspekt er knyttet til verbene «å undersøke», «å drøfte», «å reflektere» og «å forstå». Disse blir ofte nevnt i kompetansemål knyttet til kjerneelementet «Kulturforståelse» og kan knyttes til kritisk tenkning og analytiske evner som demokratisk kompetanse. Det er særlig måten disse verbene knyttes til kunnskapsaspekter innenfor kjerneelementet «Kulturforståelse» som gjør det relevant å forstå disse kompetansemålene som uttrykk for kritisk tenkning. Samtidig åpner fraværet av ordet «kritisk» i disse kompetansemålene for et stort tolkningsrom, der for eksempel refleksjonsferdigheter også kan forstås som etisk refleksjon eller prosessrefleksjon. På samme måte kan ordet «bevissthet» i avsnittet om demokrati og medborgerskap både forstås som resultat av en kritisk eller en etisk refleksjon. Selv om kritisk refleksjon også omfatter etisk refleksjon, er det ikke slikt at etisk refleksjon automatisk er kritisk. Kun i omtalen av sluttvurdering på 10. trinn og i støtteressursen «Hva er nytt i musikk og musikk samisk» omtales kritisk refleksjon og kritisk tenkning eksplisitt som en viktig ferdighet. Selv om kritisk tenkning i Overordnet del og andre grunnlagsdokumenter ses som en integrert del av et bredt kompetansebegrep, gjør fraværet av ordet «kritisk» at kritisk tenkning nedtones noe som sentral demokratisk ferdighet i musikk læreplanen.

Holdnings- og verdiaspektene ved demokratisk kompetanse er til stede i forbindelse med flere av kunnskaps- og ferdighetsaspektene som er nevnt over. Tydeligst i læreplanen er respekt og toleranse for uenighet og en kritisk holdning til egen og andres bruk av musikk. I forbindelse med kjerneelementet «Kulturforståelse» antydes også verdsetting av kulturelt mangfold gjennom en betoning av forståelse av andres uttrykk og bevissthet om musikkens betydning i kulturen den stammer fra. Denne verdsettingen av kulturelt mangfold er tydeligst i forbindelse med samisk kultur når læreplanen innledningsvis stadfester at «elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv». Her kommer verdsetting av kulturelt mangfold som demokratisk verdi tydelig fram.

## 5.3 Demokrati og medborgerskap i kjerneelement- og læreplanskisser

### 5.3.1 Oversikt over læreplanprosessen

Læreplanprosessen for ny læreplan i musikk har bakgrunn i Ludvigsenutvalgets utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) og stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28, 2015). Arbeidet med nye læreplaner foregikk i to faser: utvikling av kjerneelementer høsten 2017 til våren 2018 og utvikling av læreplaner høsten 2018 til høsten 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det ble satt ned egne faggrupper for utvikling av kjerneelementer og læreplaner, med enkelte felles medlemmer i både kjerneelement- og læreplangruppene for å sikre kontinuitet (Karseth et al., 2020, s. 84).

Samtidig med at Overordnet del var på høring, begynte faggruppene for utvikling av kjerneelementer i fag sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2021). Kjerneelementgruppa i musikk brukte Utdanningsdirektoratets nå nedlagte *Udirbloggen* for å kommunisere med offentligheten i løpet av høsten 2017. Her oppfordret gruppen leserne til å komme med innspill til kjerneelementskeissene<sup>16</sup>. Til hver av de tre skissene til kjerneelementer ble det åpnet for innspill gjennom en offentlig og åpen høring<sup>17</sup>. Høringene foregikk på Utdanningsdirektoratets høringsportal, der også skissene til kjerneelementer ble publisert. Fra og med siste utkast til kjerneelementer foregikk kommunikasjonen i hovedsak gjennom høringsportalen fram til endelig læreplan ble vedtatt i september 2019. I denne delen av prosessen er det Utdanningsdirektoratet som står som formell avsender av skisser og informasjon om høringene.

Skissene til det som til slutt blir en ny læreplan i musikk, startet som såkalte skisser til kjerneelementer, men inneholdt mer enn bare forslag til kjerneelementer. I den første kjerneelementskeissen var både forslag til formålsbeskrivelser og tverrfaglige temaer med, i tillegg til begrunnelser for forslagene. I andre kjerneelementskeisse kom også beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene til. De to siste skissene kalles skisser til læreplan og

---

<sup>16</sup> Ordene «skisser» og «utkast» brukes om hverandre i læreplanprosessen, men «skisse» er det ordet som er brukt flest ganger som tittel på læreplan- og kjerneelementutkastene. Derfor bruker jeg ordet skisse istedenfor utkast i omtalen av disse, bortsett fra i forbindelse med siste kjerneelementutkast der «utkast» er brukt i tittel på dokumentet.

<sup>17</sup> Selv om flere av høringene omtales som innspillsrunder, har jeg for enkelthets skyld valgt å omtale alle som høringer.

inneholdt også kompetansemål, mens den siste skissen inneholder alle delene i den endelige læreplanen, inkludert beskrivelser av underveis- og sluttvurdering.

### 5.3.2 Analyse av kjerneelement- og læreplanskisser

I denne delanalysen undersøker jeg hvordan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap beskrives i de ulike skissene, i høringsuttalelser og i begrunnelser fra kjerneelement- og læreplangruppene. I tillegg til avsnittet om demokrati og medborgerskap, som er til stede fra første skisse, har andre deler av læreplanen også blitt analysert etter i henhold til rekkefølgen de kom til i løpet av læreplanprosessen. Spesielt kjerneelementet som i den endelige læreplanen heter «Kulturforståelse» inneholdt relevante formuleringer, men også kompetansemål og vurderingsbeskrivelser i læreplanskissene. Analysene av dokumentene i denne delanalysen har blitt gjennomført på samme måte som analysen av læreplanen i forrige delkapittel, men av hensyn til omfanget og rammene for oppgaven, redegjør jeg mindre omfattende for funnene.

Det er et avsnitt om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i tre av fem skisser til kjerneelementer eller læreplan. Tabellen under sammenstiller de tre ulike variantene av avsnittet fra skissene med avsnittet slik det lyder i den endelige i læreplanen:

Tabell 5.4: «Demokrati og medborgerskap» i kjerneelement- og læreplanskisser

Første skisse til kjerneelementer	Andre skisse til kjerneelementer	Første skisse til læreplan	Læreplan i musikk LK20
Musikk er en sosial, meningsskapende og meningsbærende praksis.	Musikkfaget er en arena for fellesskap rundt og i musikk, hvor hver elev trener på å være en ansvarlig medborger i en meningsfull aktivitet, gjennom å være aktiv med ansvar for seg selv og andre.	Musikkfaget er en arena for fellesskap, hvor eleven trener på å være en ansvarlig medborger i en meningsfull aktivitet, gjennom å være aktiv med ansvar for seg selv og andre.	I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.
Musikk som kultur- og estetisk uttrykk er en sentral arena for identitet og identitetsforhandlinger.	Dette gjelder både i utøvelse, i å lage musikk og i opplevelse av musikk sammen og når en trener seg i kulturell kompetanse.	Musikk er imidlertid også en arena hvor meninger brytes og hvor konflikter forsterkes.	Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.
En demokratisk kompetent elev er aktiv, medvirkende og med ansvar for seg selv, andre og samfunnet.	Musikk er imidlertid også en arena hvor meninger brytes og hvor konflikter forsterkes.	Å arbeide med musikk i lys av medborgerskap innebærer derfor å ta tak i slike konflikter når de kommer til syne, med respekt for det som oppleves som annerledes.	Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter.



Demokratisk kompetanse i musikkfaget handler å ha evne og mulighet til å delta i (socio)musikkalsk meningsskaping, og samtidig anerkjenne andres deltakelse.	Å arbeide med musikk i lys av medborgerskap og livsmestring innebærer derfor å ta tak i slike konflikter når de kommer til syne, med danning og respekt for det som oppleves som annerledes for øyet.	Gjennom arbeid med musikkfaget skapes det rom for ytringsfrihet.	I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.
Dette innebærer blant annet å kjenne, verdsette og ha respekt for egne og andres musikalske uttrykk og identiteter.		Generelt, innenfor alle de tre tverrfaglige temaene, er musikk godt egnet som regifag.	
(Utdanningsdirektoratet, 2017a)	(Utdanningsdirektoratet, 2017c)	(Utdanningsdirektoratet, 2018d)	(Kunnskapsdepartementet, 2019d)

Holdningsaspektene ved demokratisk kompetanse er gjennomgående til stede i alle skissene. Respekt og åpenhet for ulikhet knyttes i de fleste skissene til konflikthåndtering, slik som i dette utdraget fra første læreplanskisse: «Å arbeide med musikk i lys av medborgerskap innebærer derfor å ta tak i slike konflikter når de kommer til syne, med respekt for det som oppleves som annerledes» (Utdanningsdirektoratet, 2018d). I den første skissen blir respekt forstått enda lenger i retning «å anerkjenne andres deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). En aktiv og deltakende holdning blir også fremhevet som demokratisk kompetanse i mange av skissene, noe som både kan tolkes i retning samfunnsengasjement. Likevel virker skissene først og fremst å fremheve en ansvarsbevisst holdning til relasjonsbygging i nære fellesskap, slik som i andre utkast til kjerneelementer: «Musikkfaget er en arena for fellesskap rundt og i musikk, hvor hver elev trener på å være en ansvarlig medborger i en meningsfull aktivitet, gjennom å være aktiv med ansvar for seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Ferdighet til samarbeid og samhandling er det mest gjennomgående ferdighetsaspektet i både skisser og høringsuttalelser. Dette knyttes både til å bidra til gode fellesskap og til å utvikle demokratiske holdninger og verdier. Konflikthåndteringsferdigheter kommer fram i alle skissene, selv om de i den første kjerneelementskissen ikke er en del av avsnittet om demokrati og medborgerskap. I andre og tredje kjerneelementskisse ser vi at formuleringen ligner på den i den endelige læreplanen: «Musikk er imidlertid også en arena hvor meninger brytes og hvor konflikter forsterkes» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 2018b). I første kjerneelementskisse nevnes også ferdigheter i å argumentere som del av det å håndtere meningsbrytninger: «elevne kan trene på å anvende sine kunnskaper om musikk for å argumentere for sitt syn» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I de etterfølgende skissene, og i den endelige læreplanen, er argumentasjonsferdigheter ikke lenger nevnt.

Ferdigheter til å uttrykke seg blir også nevnt i forbindelse med demokrati og medborgerskap, men først og fremst med tanke på å kunne delta i fellesskap og ikke for å overbevise eller påvirke andre. I avsnittene om demokrati og medborgerskap brukes for eksempel formuleringer som at eleven skal være «aktiv» eller ha «evne til å delta», slik som i første kjerneelements-kisse: «Demokratisk kompetanse i musikkfaget handler å ha evne og mulighet til å delta i (sosio)musikalsk meningsskaping, og samtidig anerkjenne andres deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). På samme måte som i læreplanen ser vi også i skissene at elevenes uttryksferdigheter i avsnittet om folkehelse og livsmestring knyttes til både deltakelse i fellesskap og til elevenes følelses- og holdningsmessige utvikling. I begrunnelsesdokumentet som er vedlagt den tredje kjerneelements-kissen ses uttryksferdigheter sammen med lytteferdigheter også som del av ferdigheter til samhandling i et fellesskap:

I klasserommet skapes felles musikkultur og felles referansepunkter. Det kollektive perspektivet i musikkfaget er viktig. Å kunne uttrykke og dele musikkopplevelser sammen gjennom sang, spill og verbalspråk har demokratiske potensialer. Dette underbygges ytterligere når barn og unge får ta med “sin” musikk inn i klasserommet og dele den med andre. Det demokratiske potensialet dreier seg også om å lytte; å respektere andres uttrykk og ta andres perspektiver. (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Vi ser likevel tendenser til mer politiske forståelser av elevenes yringsferdigheter seg når flere av skissene betoner yringsfrihet og elevenes *rett* til delaktelse.

Selv om kritisk tenkning og refleksjon ikke forekommer i de ulike skissens beskrivelse av temaet demokrati og medborgerskap, er de til stede i kjerneelementet som fra og med tredje skisse heter «Kulturforståelse». Det er i de to første skissene kritisk tenkning er tydeligst til stede. I første utkast til kjerneelementer heter kjerneelementet «Å reflektere og tenke kritisk» (KE1), der refleksjonen knyttes både til musikkens identitetsdannende og musikkens overtalende og manipulerende funksjon. Disse perspektivene kommer også fram når kjerneelementet i andre skisse har blitt omdøpt til «kulturell kompetanse», selv om ordet «kritisk» er brukt i langt mindre grad. Fra og med tredje skisse til kjerneelementer er det kritiske ved refleksjonen tydelig nedtonet, både ved at ordet «kritisk» knapt er til stede, og gjennom en omformulering der musikken og samfunnet ikke lenger aktivt påvirker, men er passivert eller nominalisert til «å være påvirket av [...] samfunnsmessige forhold» (Siste utkast til kjerneelementer i musikk,

Utdanningsdirektoratet, 2018b). Tabellen under viser utviklingen fra en aktiv formulering av musikkens og samfunnets rolle (fet skrift) til en passiv formulering (kursiv og understreket) i formuleringen av kjerneelementet «Kulturforståelse» i de tre første skissene til kjerneelementene.

Tabell 5.5: Aktiv og passiv formulering. «Kulturforståelse» (skisser til kjerneelementer).

Å reflektere og tenke kritisk (KE1)	Kulturell kompetanse (KE2)	Kulturforståelse (KE3)
å reflektere og tenke kritisk over hva det til enhver tid og i enhver kultur vil si å skape musikk og å oppleve musikk	Å utøve, skape og oppleve musikk fordrer og bidrar til å utvikle forståelsen av hvordan musikk <i>er forankret</i> i den kulturen som omgir oss.	Kjerneelementet kulturforståelse innebærer at det å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk forutsetter kulturell kompetanse.
å reflektere og tenke kritisk over musikkens rolle i samfunnet, inkludert maktdimensjoner	I begrepet kultur inngår både vår nære eller lokale kultur, den regionale-, nasjonale- og samiske kulturen, og den globale kulturen slik den <i>blir formidlet</i> gjennom dagens mediekkanaler.	Å kunne delta i musikalske sammenhenger og fellesskap krever fagspesifikk kompetanse (kunnskap, ferdigheter og refleksjon/kritisk tenkning).
å reflektere og tenke kritisk over hvilke forbilder som stilles til rådighet gjennom musikk, spesielt når det gjelder kjønn og etnisitet/rase	Med kulturell kompetanse menes her kritisk refleksjon rundt egne og andres estetiske valg og hvordan <b>musikk preger måten vi omgås sosialt.</b>	Med kultur menes vår nære kultur, den nasjonale, samiske og den globale kulturen, og inkluderer musikk i mediene.
å reflektere over og forstå menneskets rett til å ytre seg i, om og gjennom musikk og menneskets ansvar for å forsøke å forstå andres musikalske uttrykk og ytringer	Kunnskap om kultur fordrer også et historisk perspektiv og perspektiver på hvordan <b>endringer i samfunnet påvirker musikalske uttrykk.</b>	Kulturforståelse handler om hvordan elevenes musikalske uttrykk – sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever – <i>er forankret i kulturen</i> den springer ut av.
å reflektere over og forstå seg selv i forhold til eget liv (personlig identitet), sosiale grupper (sosial identitet) og verdisystemer og verdihierarkier (kulturell identitet)	Kulturell kompetanse inkluderer videre refleksjon rundt kjønn og seksualitet, identitet og gruppetilhørighet <i>slik det uttrykkes</i> i ulike musikalske sammenhenger.	Det handler også om hvordan sang og musikk som estetiske uttrykk <i>er påvirket av – og uttrykk for – historiske og samfunnsmessige forhold.</i>
Musikk er helt sentralt i å forstå seg selv og sine omgivelser. <b>Musikk spiller en avgjørende rolle</b> for menneskets innlemmelse i samfunnet og kulturen.	Kunnskap om koblingen mellom musikk og kultur bidrar til en dypere forståelse av hvordan <b>musikk kan formidle meninger, holdninger og budskap.</b>	
<b>Musikk er en sterk påvirkningsfaktor</b> i samfunnet. Det er derfor viktig å ha et kritisk perspektiv på hvordan musikk påvirker barn og ungdom.	Slike erfaringer danner basis for elevenes aktive kritiske, empatiske og konstruktive musikalske uttrykk og deres musikalske samhandling med andre.	

(Utdanningsdirektoratet, 2017a)

(Utdanningsdirektoratet, 2017c)

(Utdanningsdirektoratet, 2018b)

I avsnittet om demokrati og medborgerskap demokratisk vektlegger skissene til kjerneelementer og læreplan demokratisk kompetanse som holdninger og ferdigheter. Kunnskapsaspekter er først og fremst til stede i kjerneelementet som altså blir hetende «kulturforståelse». I de første skissene er musikkens overtalende funksjon en større del av kunnskapen som beskrives enn i de senere skissene, både som påvirkning gjennom medier og som del av mellommenneskelig samhandling. I første skisse nevnes for eksempel både maktdimensjoner og verdihierarkier som kunnskapsinnhold: «å reflektere og tenke kritisk over musikkens rolle i samfunnet, inkludert maktdimensjoner» (Utdanningsdirektoratet,

2017a). I takt med at kjerneelementet omdøpes til «Kulturforståelse» framstår kunnskap om musikk som kulturelt uttrykk og musikkens fellesskapsdannende funksjon som det mest sentrale kunnskapsinnholdet. Fra og med andre kjerneelementskisse nevnes også samisk kultur spesielt, og nasjonal, global og «vår nære» kultur generelt, og i første læreplanskisse uttrykkes det en tydelig anerkjennelse av samisk kultur: «Den samiske musikkulturen er en viktig del av vår felles kulturarv og levende kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Kunnskap om musikkens identitetsdannende funksjon er til stede i samtlige skisser og knyttes i flere av skissene både til kulturelle fellesskap, etnisitet, kjønn og seksualitet. I tillegg kommer også mer generelle formuleringer om forholdet mellom musikk og «historiske og samfunnsmessige forhold», der også musikkhistorisk kunnskap kan forstås som kunnskapsområde.

### 5.3.3 Analyse av høringsuttalelser

Høringsinnspillene kan forstås som preget både innholdet i skissene og av spørsmålene som stilles i innspillskjemaet. Et gjennomgående tema er en bekymring for et for teoretisk og lite praktisk musikkfag. Kjerneelementgruppen virker å ha vært bevisst på dette når de i begrunnelsen for tredje kjerneelementskisse nevner nedtoningen av musikkhistorisk innhold og framheving av aktiv musisering som viktig endring i læreplanen. Likevel virker det ikke som om det først og fremst er musikkhistorisk innhold høringsinstansene er kritiske til, men musikksosiologisk og -antropologisk kunnskap. I begrunnelsesdokumentet som var vedlagt den tredje kjerneelementskissen kan det virke som om kjerneelementgruppen adresserer noen av disse innvendingene ved å fremheve at de viktigste endringene i faget er at det «vektlegger elevenes aktive musikerkap» og «toner ned musikkhistorie gjennomgående i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

I dokumentet kommer det også fram at kjerneelementet «Kulturforståelse» må ses i sammenheng med fagene kunst og håndverk og mat og helse, og at dette åpner for tverrfaglig samarbeid med fagene. Spørsmålet om hvilke kulturer som skal nevnes i læreplanen er også gjennomgående i høringsrundene. Det virker som det spesielt nevningen av den samiske kulturen som eneste navngitte kultur som skaper engasjement. Enkelte er bekymret for at lærerne har for lite kompetanse i å joike, mens andre er kritiske til at ikke norsk folkemusikk eller andre kulturers folkemusikk blir nevnt. Enkelte er også kritisk til en stereotyp framstilling av samisk musikk som kun joik.

Først i den siste høringsrunden, etter demokrati og medborgerskap har blitt tatt ut av musikk læreplanen, begynner høringsinnspillene å rette seg eksplisitt mot temaet demokrati og medborgerskap. Mange, spesielt i UH-sektoren og organisasjoner, vil ha tilbake demokrati og medborgerskap. Her brukes nå i økende grad musikkfagets bidrag til kritisk forståelse og bevissthet om musikk, identitet og samfunn som argument for at faget skal få tilbake temaet, selv om mange også er opptatt av fagets muligheter for å fremme samarbeids- og konfliktløsningsferdigheter. I Utdanningsdirektoratets begrunnelse for å ta tilbake temaet blir likevel ikke samarbeids- og konfliktløsningsaspektene trukket fram, men elevenes ferdigheter i å uttrykke seg, i tillegg til kunnskap om musikalske virkemidler og kulturforståelse:

I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk, og at de skal utvikle forståelse av hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs. I kjerneelementene i faget er det lagt vekt på at eleven skal øve på å uttrykke seg, delta aktivt, få kompetanse om musikalske virkemidler og at spill, sang og dans er påvirket av – og uttrykk for – historiske og samfunnsmessige forhold». I kompetansemål kommer dette til uttrykk ved at elevene skal kunne reflektere over hvordan musikk skaper mening, musikkens funksjon i samtiden og hvordan musikken kan spille ulike roller for utviklingen av individer og gruppers identitet. (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 12).

Utdanningsdirektoratet omtaler her også musikk som «demokratisk ressurs», noe som er en formulering vi ikke har sett tidligere i læreplanprosessen, men som ender opp i avsnittet om demokrati og medborgerskap i den endelige læreplanteksten. Flere fag, både realfag og praktisk-estetiske fag mistet demokrati og medborgerskap i andre skisse til læreplaner, mens de forble i språkfag som norsk, samisk, engelsk og fremmedspråk, i tillegg til samfunnsfag, KRLE-faget og kunst og håndverk/Duodji. Etter siste høringsrunden fikk nesten alle fagene tilbake demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. Mat og helse er et av få fag som ikke har temaet i den endelige læreplanen.

## **5.4 Oppsummering på diskursnivå**

Fairclough (2003) forklarer diskurser som representasjoner av verden – slik den blir oppfattet, eller slik noen ønsker å framstille den, men advarer samtidig mot å framstille

alle representasjoner av aspekter ved virkelighetsoppfatninger som diskurser. Diskurser er ifølge Fairclough forholdsvis gjentakende, blir brukt av ulike grupper mennesker – utover en konkret situasjon – og er stabile over tid (Fairclough, 2003, s. 124). I de to foregående analysene har jeg undersøkt hvordan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap blir forstått i skisser til kjerneelementer og læreplan, høringsuttalelser og andre dokumenter fra læreplanprosessen. Underveis har jeg trukket inn både læreplaner i andre fag, Overordnet del og utredningene fra Ludvigsenutvalget, i tillegg til teoretiske perspektiv om demokratisk kompetanse, kunnskapsformer og didaktiske tilnærminger til demokratiundervisning. I dette delkapittelet ser jeg funnene fra de to foregående delanalysene i sammenheng og identifiserer noen sentrale diskurser, altså framstillinger av virkeligheten, om musikkfagets rolle som del av skolens demokratiopplæring som finnes i materialet.

Jeg vil argumentere for at analysene avdekker tre ulike diskurser om hvilken rolle musikkfaget i grunnskolen kan ha utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Elevene kan ifølge læreplanen utvikle demokratisk kompetanse i musikkfaget forstått som:

- ferdigheter og holdninger i samhandling og konflikthåndtering (samhandlingsdiskurs)
- ferdigheter i å uttrykke seg gjennom musikk (uttrykkdiskurs)
- bevissthet om musikk, kultur, identitet og samfunn (bevissthetsdiskurs)

Tabellen under oppsummerer hvordan kunnskap-, ferdighets- og holdningsaspekter ved demokratisk kompetanse vektlegges i de tre diskursene.

Tabell 5.6: Demokratisk kompetanse i diskurser om demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen LK20

<b>Diskurs</b>	Samhandling	Uttrykke	Bevissthet
<b>Demokratisk kompetanse</b>			
Kunnskaper	Kunnskap om sosio-kulturelle aspekter ved eget og andres forhold til musikk. Kjennskap til ulike musikkulturer.	Kunnskap om bruk av musikk i demokratiske prosesser. Kunnskap om musikalske virkemidler.	Kunnskap og kritisk forståelse av sammenhenger mellom musikk, identitet, kultur og samfunn
Ferdigheter	Kunne delta og samhandle i kollektiv musisering. Konfliktløsningsferdigheter	Kunne uttrykke seg gjennom musikk og kunne påvirke gjennom musikk.	Refleksjon og kritisk tenkning
Holdninger og verdier	Åpenhet for kulturelle forskjeller, respekt	Samfunnsbevissthet Engasjement for fellesskap og samfunn	Åpenhet for kulturelle forskjeller, respekt og kritisk holdning

#### 5.4.1 Diskurs om samhandling

Samhandlingsdiskursen knytter musikkfagets demokratiske potensial til utviklingen av den demokratiske kvaliteten ved elevenes samhandling i og gjennom musikk. I avsnittet om demokrati og medborgerskap er det først og fremst ferdigheter til konflikthåndtering og holdninger som respekt og toleranse som er det sentrale læringsutbytte for elevene. I dette finner vi også et syn på at musikken både kan utløse, forsterke og dempe konflikter. Andre deler av læreplanen og i høringsuttalelser har derimot et sterkere fokus på musikkens fellesskapsdannende og følelsesmedierende funksjon, der musikken musikkens avgrensende og overtalende funksjon ikke knyttes til det musikalske fellesskapet.

Det går derfor an å se samhandlingsdiskursen som bestående av to diskurser, en fellesskapsorientert og en konfliktorientert samhandlingsdiskurs, som har ulike syn på musikkens funksjon i et fellesskap, men som likevel i læreplanen forenes i én diskurs om mellommenneskelig samhandling. I læreplanens avsnitt om demokrati og medborgerskap ligger hovedvekten på konflikthåndteringsaspekter, der etiske aspekter ved hensynet til den enkeltes ytringsfrihet veies opp mot andres rettigheter. I samhandlingsdiskursen skal elevenes øvelse i samarbeid og konflikthåndtering også bidra til holdninger som respekt og åpenhet gjennom elevenes opplevelse av demokratisk deltakelse i fellesskapet. Dessuten knytter diskursen seg til bevissthetsdiskursen ved at kunnskap om musikkulturer og musikalske identitetsprosesser ses som grunnleggende for å utvikle en åpen og respektfull holdning.

I motsetning til læreplanen i kroppsøving har ikke musikkfaglæreplanen konkretisert samhandlingskompetanse eller holdninger som toleranse og respekt i kompetansemål. Heller ikke kompetansemål som åpner for eller direkte uttrykker at elevene skal samarbeide, er knyttet til demokrati og medborgerskap i støtten til læreplanen. Samarbeids- og samspillsferdigheter er ikke knyttet til demokrati og medborgerskap i læreplanen og er i det hele tatt i liten grad vektlagt i kompetansemål før på 10. trinn. Av de kompetansemålene som er knyttet til temaet, kan likevel målene som handler om elevenes formidling av musikalske opplevelser og erfaringer ses som et utgangspunkt for «å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet», spesielt sett i lys av at læreplanen vektlegger elevenes opplevelse av å bli sett og hørt som individer med egne meninger.

#### 5.4.2 Diskurs om å uttrykke seg

I uttrykksdiskursen ses musikkfaget først og fremst som arena for utvikling av en kommunikativ kompetanse i å skape og utøve musikk og dans for bruk i demokratiske prosesser i samfunnet. I læreplanen er det først og fremst ferdigheter til å påvirke andre gjennom musikk som trekkes fram som del av en demokratisk kompetanse. Hvilke demokratiske prosesser eller situasjoner elevene skal bruke disse ferdighetene i, kommer likevel ikke klart fram i læreplanen. I høringsrunden og kjerneelement- og læreplanskissene knyttes derimot ferdigheter til å uttrykke seg gjennom musikk til aktiv deltakelse i fellesskap som demokratisk kompetanse. Her overlapper uttrykksdiskursen med samhandlingsdiskursen i en deltakelsesdiskurs om demokratisk kompetanse, mens uttrykksdiskursen i læreplanen til sammenligning heller kan kalles en påvirkningsdiskurs. Selv om disse har ulike siktemål for hvilke arenaer og med hvilke formål elevene skal uttrykke seg på, vektlegger begge diskursene elevenes musikalske uttrykksferdigheter som den sentrale demokratiske kompetansen.

Kunnskap om hvordan musikk kan brukes til å påvirke andre må forstås som et viktig kunnskapsaspekt ved elevenes demokratiske kompetanse i denne diskursen. Likevel har ikke læreplanen noen kobling mellom refleksjon om musikalske virkemidler i kjerneelementet «oppleve musikk» og bruk av musikk i demokratiske prosesser. Læreplanen inneholder heller ingen kompetansemål knyttet til å kunne bruke musikk i demokratiske prosesser eller for å påvirke andre. Det er likevel noen kompetansemål som gir tydelig uttrykk for det handlingsrettede i diskursen – «skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden» (10. trinn) – og som også angir noen konkrete temaer, nemlig «kjønn, kjønnsroller og seksualitet» (7. trinn).

#### 5.4.3 Diskurs om bevissthet

I bevissthetsdiskursen ses musikkfaget som en arena for utvikling av demokratiske holdninger som toleranse, respekt og åpenhet for det uvante gjennom kunnskap og bevissthet om sammenhenger mellom musikk, kultur, identitet og samfunn. Her inngår både kritiske og etiske forståelser om musikkens overtalende funksjon, musikkens fellesskapsdannende funksjon, musikkens avgrensende funksjon og musikkens identitetsdannende funksjon (Brown, 2006).

I avsnittet om demokrati og medborgerskap kommer denne diskursen først inn med den endelige læreplanen: «Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter»



(Kunnskapsdepartementet, 2019d). Den er likevel til stede i kjerneelementet «Kulturforståelse» i både skisser og læreplanen, men uten tydelig tilknytning til temaet demokrati og medborgerskap. Samtidig finnes det antydninger til sammenhenger når «Fagets formål og sentrale verdier» forklarer at «et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk [...] åpner dører til større fellesskap». Dette kan tolkes i retning av at kunnskap og bevissthet om musikalsk mangfold kan bidra til utvikling av en åpen og inkluderende holdning til andres musikalske uttrykk, identitet og kulturtilhørighet.

I kjerneelementet «Kulturforståelse» kommer bevissthetsdiskursen til uttrykk ord som «bevissthet», «refleksjon» og «forståelse» knyttet til kunnskap om sammenhenger mellom musikk, identitetsprosesser, musikkulturer og samfunn. Her inngår også kunnskap om demokratiske rettigheter og plikter som ytringsfrihet og personvern, i tillegg at til at samisk kultur framstår som sentralt. Vektleggingen av samisk musikkultur i læreplanen kan i seg selv være en måte musikkfaget kan ses som en demokratisk ressurs i form av kulturell anerkjennelse av den samiske kulturen. Samtidig framstår inkluderingen av samisk kultur i læreplanen som fragmentarisk gjennom innskutte ord i mer generelt formulerte setninger, og samiske urfolksrettigheter blir heller ikke omtalt i læreplanen.

I de første skissene til kjerneelementer framstår denne diskursen som en *kritisk* bevissthetsdiskurs gjennom kjerneelementet «Å tenke og reflektere kritisk», der refleksjonen er både samfunnskritisk og personlig-etisk. Her inkluderes også kritisk kunnskap om musikkens overtalende og manipulerende funksjon og muligheter for politisk påvirkning gjennom musikk som viktig kunnskap. Utover i læreplanprosessen nedtones likevel det samfunnskritiske aspektet, både ved at ordet «kritisk» brukes i langt mindre grad, og gjennom omformuleringer der verken musikken eller samfunnet framstilles som påvirkende aktør.

Det samfunnskritiske aspektet er også nedtonet i den endelige læreplanen, der ordet «kritisk» i liten grad brukes. Bortsett fra formuleringen i demokrati- og medborgerskapsavsnittet om å «ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser» er kunnskap om musikkens overtalende og manipulerende funksjon så å si fraværende i den endelige læreplanen. I stedet brukes ofte ord som «reflektere» eller «utforske», noe som åpner for ulike forståelser der for eksempel ordet «bevissthet» kan forstås som en mer personlig og handlingsrettet «etisk bevissthet» eller bare «viten».

Det er altså først og fremst gjennom temaene som nevnes i kjerneelementet «Kulturforståelse» at kritisk tenkning kan forstås som en viktig del av musikk læreplanen. Til sammenligning er det kritiske perspektivet mer eksplisitt uttrykt i læreplanen i kunst og håndverk, både gjennom frasen «reflektere kritisk over kunst» i avsnittet om demokrati og medborgerskap, men også ved at kjerneelementet «Kulturforståelse» der vektlegger elevenes etiske refleksjon rundt kulturbruk. Både læreplanen i kunst og håndverk og læreplanen i mat og helse knytter etiske aspekter ved kulturbruk til kulturforståelse, og disse har i tillegg operasjonalisert kulturforståelsen i mer praktiske kompetansemål knyttet til skapende arbeid og samhandling på tvers av kulturer.

## **5.5 Oppsummering av resultatkapittelet**

Analysene i dette kapittelet viser at både musikk læreplanen i LK20 og skissene til kjerneelementer og læreplan inneholder tre diskurser om musikkundervisningens rolle i skolens demokratiundervisning. Den tydeligste og mest utbredte av disse er en diskurs om samhandling og konflikthåndtering i og gjennom musikk. Diskursen inneholder noen spenninger når det gjelder musikkens rolle. Noen ganger fremheves musikken følelsesmedierende og fellesskapsdannende funksjon, mens det andre ganger er musikkens avgrensende og overtalende funksjon, der musikken også kan bidra til å forsterke konflikter, som trekkes fram. Uttrykkdiskursen handler i de fleste dokumentene om at elevene skal utvikle ferdigheter til å uttrykke seg og delta i fellesskap gjennom musikk. Først i læreplanen blir uttrykkdiskursen mer politisk ved å vektlegge elevenes ferdigheter i å påvirke ved å ta i bruk «kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Bevissthetsdiskursen fokuserer, i motsetning til samhandlings- og uttrykkdiskursen, ikke på musikalske og sosiale ferdigheter, men først og fremst på demokratisk kunnskap og holdninger. Kjerneelementet «Kulturforståelse» er sentral i denne diskursen, der elevene gjennom å reflektere over forholdet mellom musikk, kultur, identitet og samfunn skal utvikle en bevissthet som kan danne grunnlag for demokratiske holdninger som respekt og åpenhet for mangfold. Selv om denne bevisstheten kan forstås som et viktig grunnlag for både demokratisk samhandling og for å engasjere seg i demokratiske prosesser, er det først og fremst kognitive refleksjonsferdigheter som er sentrale i bevissthetsdiskursen. Elevene skal «utforske», «drøfte» og «reflektere» for å utvikle «forståelse» og «bevissthet». Samtidig varierer det i hvor stor grad disse ferdighetene og bevisstheten

forstås som kritiske eller etiske. I læreplanen er det kritiske aspektet nesten fraværende, mens de første kjerneelements-kissene eksplisitt omtaler kritisk tenkning og kritisk refleksjon. Dermed kan det etiske aspektet – bevisstheten om hvordan musikk kan bidra til demokratisk samhandling, konfliktløsning og relasjonsbygging – noen steder framstå som mer sentralt i bevissthetsdiskursen enn det musikk- og samfunnskritiske aspektet.

I læreplanen kombineres de tre diskursene til en overordnet diskurs om musikkfagets rolle i skolens arbeid med demokrati og medborgerskap. Bevissthet om musikk, kultur og identitet ses i læreplanen i sammenheng med både demokratisk samhandling og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser gjennom musikalske uttrykksformer. Samtidig har diskursene noe ulikt fokus på hva som er den sentrale demokratiske kompetansen, og de har noen interne spenninger blant annet når det gjelder hvorvidt disse kompetansene skal ha et politisk og samfunnskritisk, eller et fellesskapsbyggende siktemål. Mulige årsaker til disse spenningene, og hvilke implikasjoner de kan ha for musikkfaget i LK20, vil bli drøftet i neste kapittel.

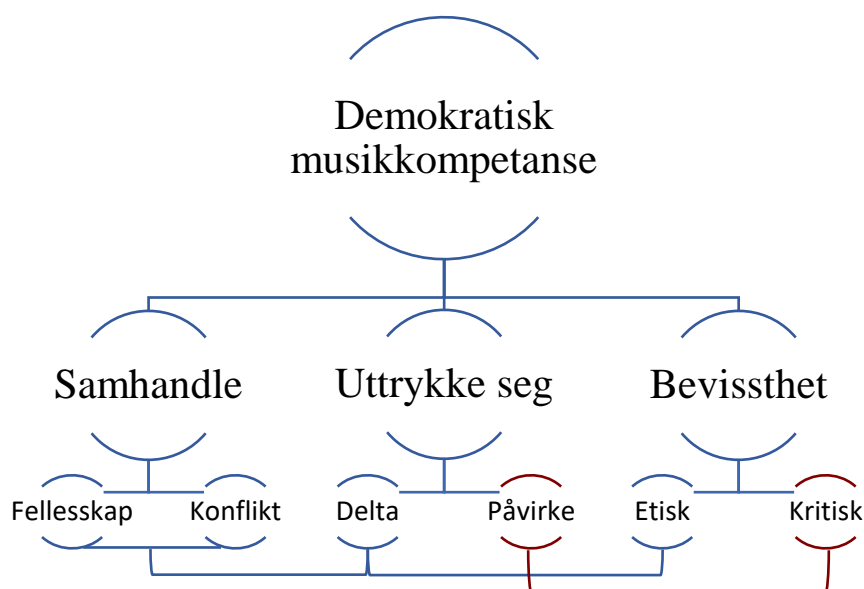
## 6 Diskusjon

Analysene i forrige kapittel viste hvordan det både i musikk læreplanen, høringsuttalelser og kjerneelement- og læreplanskisser forekommer tre ulike diskurser om musikkfagets rolle i utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Disse presenterer ulike aspekter ved elevenes demokratiske musikkkompetanse: elevenes samhandling gjennom musikk, elevenes ferdigheter til å uttrykke seg gjennom musikk, og elevenes bevissthet om sammenhenger mellom musikk, identitet, kultur og samfunn. Tabellen under oppsummerer de tre diskursene og viser hvilke aspekter ved demokratisk kompetanse, musikkens sosiale funksjon og demokratididaktisk tilnærming diskursene vektlegger.

Tabell 6.1: Tre diskurser om demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen.

	Samhandlingsdiskurs	Uttrykksdiskurs	Bevissthetsdiskurs
Demokratisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ferdigheter til delta og samhandle gjennom musikk</li> <li>Respekt, toleranse og åpenhet for mangfold</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ferdigheter til å uttrykke seg og påvirke gjennom musikk.</li> <li>Kunnskap om musikalske virkemidler og muligheter for å påvirke gjennom musikk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kunnskap om sammenhenger mellom musikk, identitet, kultur og samfunn.</li> <li>Kunnskap om rettigheter knyttet til musikk og kultur</li> <li>Respekt, toleranse og åpenhet for mangfold</li> </ul>
Musikkens sosiale funksjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fellesskapsdannende</li> <li>Følelsesmedierende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Overtalende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alle</li> </ul>
Demokratididaktisk tilnærming	Undervisning <i>gjennom</i> demokratisk deltakelse	Undervisning <i>for</i> demokratisk deltakelse	Undervisning <i>om</i> demokratisk deltakelse

De tre diskursene har samtidig noen underdiskurser som skaper indre spenninger i diskursene, men også gjør at enkelte av diskursene overlapper:



Figur 6.1: Diskurser om demokratisk musikkkompetanse i musikk læreplanen

Sentralt i et diskursteoretisk syn på virkeligheten er tanken om at en tekst kan være uttrykk for flere diskurser som både kan konkurrere og sameksistere harmonisk, alt ettersom hvilke aspekter ved virkeligheten de omhandler (Fairclough, 2003). Samtidig kan det innad i de enkelte diskursene framkomme interdiskursive elementer, altså elementer fra andre diskurser, som gjør en ny diskurs oppstår. I dette kapittelet diskuterer jeg hvorvidt de indre spenningene i diskursene om demokratisk musikkompetanse kan være et resultat av interdiskursive elementer fra overordnede diskurser om musikkpedagogikk og demokrati og medborgerskap.

Først undersøker og diskuterer jeg hvorvidt diskursene i LK20-planen inneholder elementer av diskurser om demokrati og musikk fra musikkpedagogisk litteratur og tidligere musikk læreplaner. Deretter trekker jeg inn diskursene om demokrati og medborgerskap (se 3.2) for å belyse hvorvidt diskursene i LK20-planen gir uttrykk for et demokratisk medborgerskap som rettigheter og plikter, deltakelse i samfunns- og verdifelleskap, en levemåte (Dewey, 1916), eller et dialogfelleskap som et konsensusbasert (Habermas, 1994) eller agonistisk (Mouffe, 1999). I kapittelets siste delkapittel drøfter jeg mulige didaktiske implikasjoner måten demokrati og medborgerskap er behandlet på i musikk læreplanen kan ha for grunnskolens musikkundervisning.

## **6.1 Diskurser om musikkfagets demokratiske potensial**

### **6.1.1 Demokratisk samhandling i musikkfaget**

Demokrati og medborgerskap har ikke vært et tverrfaglig tema i tidligere læreplaner. Likevel finner vi enkelte aspekter ved både bevissthets-, uttrykks- og samhandlingsdiskursene i forskningen på tidligere læreplaner. I henhold til samhandlingsdiskursen skal musikkfaget bidra til utvikling av holdninger og ferdigheter for å kunne samarbeide og løse konflikter på en fredelig måte. At musikkfaget kan bidra til utvikling av sosiale ferdigheter for mellommenneskelig forståelse, er ikke nytt i musikkfaglig sammenheng. Både Jørgensen (2001), Varkøy (2001) og Hanken og Johansen (2021) har, som nevnt i teorikapittelet, vist hvordan musikkfaget i Norge har blitt knyttet til både elevenes trivsel og utvikling av sosiale ferdigheter og selvforståelse. Her har også inkludering og opplevelse av tilhørighet til et musikalsk fellesskap sentralt, noe som også trekkes fram av Ludvigsenutvalget i deres gjennomgang av fagets historie: «Musikk [i L97] skulle være et fag for alle elever, der samvær og samhandling var like

viktig som kvalitet og mestring» (NOU 2014: 7, s. 87). Her står samtidig danning av felles kulturelle referanserammer sentralt for at elevene skal oppleve tilhørighet til fellesskapet og samfunnet. Dette korresponderer med det jeg i forrige kapittel har beskrevet som en fellesskapsorientert underdiskurs av samhandlingsdiskursen i LK20, som vektlegger musikkens fellesskapsdannende og følelsesmedierende funksjoner (Brown, 2006) for å utvikle et godt og samlende fellesskap. Denne underdiskursen kommer først og fremst til uttrykk i høringsuttalelser, men også i enkelte av skissene. I tillegg kommer den til uttrykk i læreplanen blant annet i forbindelse med folkehelse og livsmestring, der musikalske fellesskapet knyttes til relasjonsbygging.

I avsnittene om demokrati og medborgerskap i læreplanen og skissene framstår samhandlingsdiskursen likevel som mer konfliktorientert gjennom uttrykk som «håndtere meningsbrytninger» og «respektere uenighet». Dette er også formuleringer som brukes i forbindelse med temaet i Overordnet del og dessuten forekommer blant annet i læreplanen i kunst og håndverk. I kjerneelements skissene finner vi også musikk omtalt som en arena der «konflikter forsterkes» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 2018b). Selv om det er uklart om det er musikkfaget eller musikken som er ment her, kan det tolkes i retning av musikkens avgrensede funksjon (Brown, 2006). Denne forståelsen av musikkens funksjon handler for eksempel om at musikken som identitetsmarkør kan signalisere både tilhørighet og utenforskap og dermed få sosiale konsekvenser (North & Hargreaves, 2006).

Forskning på musikkundervisning i ungdomsskolen har vist hvordan de affordansene (DeNora, 1999; Gibson, 1979) som lærerens musikkvalg tilbyr også kan redusere elevenes muligheter for deltakelse når musikken fungerer sosialt avgrensede (Koskela et al., 2021; Onsrud, 2012). Meningsbrytninger og uenighet kan samtidig handle om ulike musikkpreferanser, eller andre meninger og synspunkt som kan komme til uttrykk i musikkfaget og gjennom musikk. At læreplanen samtidig fremhever håndtering av meningsbrytninger *gjennom* musikk, kan være uttrykk for en tillit til musikkens følelsesmedierende funksjon (Brown, 2006) til å skape tverrkulturell forståelse og empati (Nussbaum, 2016). Klasseromsfellesskapet kan fungere som både arena og sosialt materiale for en dannelsesprosess der både elevenes samhandling og lærerens modellering av demokratiske holdninger og samhandlingsferdigheter kan bidra til danning av holdninger og ferdigheter til samhandling og fredfull konflikthåndtering (Elliott, 2012; Ferm Thorgersen, 2015; Woodford, 2005).

Uansett om meninger eller identiteter er årsak til uenighetene, bidrar fokuset på å respektere uenighet en forståelse av musikkfaget som et pluralistisk fellesskap, der den enkeltes rett til å ytre seg ikke trenger å være en trussel mot fellesskapet. Dermed får elevenes holdninger og ferdigheter til samhandling og konflikthåndtering også et større samfunnsperspektiv. Konflikter skal riktignok *håndteres*, men elevene skal utvikle en forståelse og respekt for at konflikter ikke alltid kan *løses*. Dette kan tyde på at elevene skal utvikle en grunnleggende aksept for konflikt som del av både nære fellesskap og samfunnsfellesskapet, og at den demokratiske kvaliteten i samhandlingen ikke bare ligger enighet, men også en grunnleggende aksept for ulike perspektiver. Samhandlingsdiskursen impliserer dermed musikkundervisning *gjennom* demokratisk deltakelse, der elevene ved å møte et menings- og identitetsmangfold både kan oppleve inkludering og ytringsfrihet, men samtidig må øve på å respektere andres identiteter og ytringer.

I tidligere læreplaner i musikk virker ikke konfliktspektet ved elevenes samhandlingsferdigheter å ha vært like sterkt til stede som i LK20. Varkøy beskriver for eksempel en gjennomgående «gledes- og positivitetsdiskurs» om musikkens rolle i læreplaner mellom 1960 og 1997, der musikken blant annet skal bidra til elevens selvutvikling og trivsel i skolefellesskapet (Varkøy, 2001, s. 211–212). Musikken har i disse læreplanene en mer samlende enn splittende og avgrensende funksjon. Selv om konflikthåndtering naturligvis kan ha blitt forstått implisitt i både utvikling av sosiale evner og trivsel gjennom musikkfaget, blir verken skole- eller samfunnsfellesskapet forstått så grunnleggende konfliktfylt i tidligere læreplaner i musikk som i LK20-planen. Selv om faget i dette fortsatt legitimeres både som dannelsesmiddel og ut ifra dets samfunnsnytte (Varkøy, 2015b, s. 110), kan vi se en endring i samhandlingsdiskursen i LK20 der respekt for uenigheter i større grad verdsettes som en demokratisk kvalitet ved fellesskapet enn enighet og konsensus.

### 6.1.2 Demokratiske uttrykksferdigheter i musikkfaget

I uttrykksdiskursen ligger musikkfagets samfunnsnyttige potensial i at elevene lærer å bruke musikk til å uttrykke seg og delta i demokratiske prosesser. Akkurat hva som legges i frasen «delta i demokratiske prosesser» i læreplanen, er ikke entydig. Dette kan på en side knyttes til samhandlingsdiskursen og deltakelse i fellesskap. At ordet «demokratiske prosesser» er brukt istedenfor «relasjonsbygging og samhandling», bidrar likevel til en forståelse at det her også må være snakk om å lære å bruke musikk til å påvirke, altså retorisk (Grue, 2021). Dette kommer også til uttrykk i to av kompetansemålene på 7. og

10. trinn som handler om å skape musikalske uttrykk som «utfordrer stereotypier» og «tar opp utfordringer i samtiden». Dette tyder på at elevene både skal lære *om* musikkens overtalende funksjon (Brown, 2006), men også at de skal utvikle ferdigheter *for*, og muligens også *gjennom* demokratiske prosesser i samfunnet. Det er i det hele tatt få læreplaner i LK20 som så eksplisitt uttrykker at elevene skal lære å påvirke samfunnet. Uttrykksdiskursen er likevel stede i læreplanen til norsk og kunst og håndverk, og i sistnevnte finnes også kompetansemål som er nesten identiske med de ovennevnte fra 7. og 10. trinn. Samtidig er diskursen i kunst og håndverksplanen formulert i enda mer politiske termer når ord som «kampanjer» brukes i forbindelse med elevenes skapende arbeid. I motsetning til norskfaget er likevel ikke retoriske ferdigheter knyttet til argumentasjon i diskusjoner (Rolle et al., 2015) i musikk-læreplanen, selv om vi har sett at dette var med i første skisse til kjerneelementer.

Forestillingen om at elevene i musikkfaget skal lære å påvirke samfunnet gjennom musikk er, så langt jeg har kunnet finne i tidligere læreplanforskning, nytt i norsk musikk-læreplansammenheng. Dette aspektet ved musikkens nyttefunksjon nevnes for eksempel verken av Jørgensen (1982, 2001), Varkøy (2001), Kalsnes (2017) eller Hanken og Johansen (2021). I tidligere musikk-læreplaner har utviklingen av elevenes individuelle ferdigheter ofte blitt legitimert i elevenes følelsesmessige utvikling gjennom musikk som selvutfoldelse (Varkøy, 2001, s. 149, 168). I LK20 blir utvikling av musikalske ferdigheter i større grad begrunnet i deltakelse i fellesskap og samfunnet enn i elevenes individuelle behov for selvutfoldelse. Vi kan likevel skille mellom et deltakelsesorientert og et påvirkningsorientert aspekt i uttrykksdiskursen. I skissene og høringsuttalelsene er begge til stede i forbindelse med temaet demokrati og medborgerskap, noe som er årsaken til at jeg i forrige kapittel omtaler dette som én diskurs om å uttrykke seg. De kan også ses i sammenheng, ved at elevenes evner til å bruke musikk for å påvirke forutsetter grunnleggende musikalske ferdigheter i å bruke musikk som uttrykksform. I uttrykksdiskursen om demokrati og medborgerskap er musikalske ferdigheter uansett forstått som instrumentelle for å fremme et demokratisk medborgerskap gjennom musikk. Læreplanen løfter med andre ord i liten grad et autonomiestetisk syn på musikkutøvelsens eller musikkens iboende potensialer for samfunnskritikk, slik som hos Adorno og Marcuse (Adorno, 1983; Marcuse, 1980).

I den endelige musikk-læreplanen i LK20 framstår uttrykksdiskursen som en påvirkningsdiskurs om å «ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i



demokratiske prosesser», der musikkens overtalende funksjon (Brown, 2006) vektlegges. Selv om dette aspektet ved musikkfagets samfunnsnytte har vært mindre synlig i tidligere læreplaner, er tanken om musikkens overtalende funksjon på ingen måte er ny (se 3.4.6). Innenfor kritisk musikkpedagogikk er bevissthet om hvordan musikk kan brukes til påvirkning og manipulering, en viktig del av elevenes læringsutbytte (Hanken & Johansen, 2021, s. 193). Når det gjelder elevenes ferdigheter til å uttrykke seg, er man likevel ofte mer opptatt av å undersøke elevenes *muligheter* for å uttrykke seg, for eksempel ved å undersøke identitetsprosesser og elevenes aktørskap (DeNora, 1999; Karlsen & Westerlund, 2010b; Onsrud, 2012), enn av elevenes retoriske bruk av musikk for å påvirke samfunnet. At Hanken og Johansen i 2021-revisjonen av «Musikkundervisningens didaktikk» har med sitater fra LK20 i et nyskrevet avsnitt om musikkfagets «samfunnsforandrende funksjon» i delkapittelet om kritisk musikkdidaktikk, kan også tyde på at dette aspektet er relativt nytt både når det gjelder musikkpedagogikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 193).

### 6.1.3 Demokratisk bevissthet i musikkfaget

I bevissthetsdiskursen er musikkundervisningens primære bidrag til skolens demokratiopplæring kunnskap og bevissthet hvordan musikk brukes av individer og grupper i samfunnet. Selv om sammenhengen mellom denne kunnskapen og demokratisk kompetanse ikke forklares i læreplanen, virker det sentrale å være at kunnskapen skal lede til en kritisk og etisk bevissthet, som igjen kan bidra til demokratiske handlinger og demokratiske holdninger som samfunnsengasjement, respekt, toleranse og åpenhet for mangfold. Kunnskap om ulike musikkulturer, musikalske identiteter og musikkens ulike sosiale funksjoner (Brown, 2006) er en viktig del av denne kunnskapen. Samtidig vektlegger læreplanen kulturell kompetanse som del av alle fagets kjerneelementer. Dette kan tyde på at også praktiske musikkaktiviteter skal inngå sammen med kunnskapen i en dannelsesprosess (Klafki, 2001) med demokratiske holdninger og en kritisk bevissthet som siktemål. Som i samhandlingsdiskursen kan musikkens følelsesmedierende funksjon (Brown, 2006) også her inngå i dannelsesprosessen gjennom møtet med ulike musikkulturelle uttrykk i undervisningen, noe som gir bevissthetsdiskursen et etisk siktemål: demokratisk samhandling. Dette har i musikkpedagogisk litteratur blitt knyttet til utvikling av empati og tverrkulturell forståelse (Clarke et al., 2015), blant annet ved å adressere «kulturelle blindsoner» (Nussbaum, 2016). Ifølge Elliot (2012) kan elevene gjennom denne etiske bevisstheten også bidra til sosial rettferdighet i sin hverdag.

Siktemålet med denne bevisstheten er altså en beredskap *for* demokratisk deltakelse, men den blir utviklet gjennom kombinasjonen av en kunnskap *om* demokratisk deltakelse og et møte med ulike kulturelle musikkuttrykk.

Kunnskap om musikkbruk i ulike sosiokulturelle sammenhenger kom først inn som sentral del av musikkfaget med M87, og den forekommer også i L97, der et variert musikkrepertoar skal kunne gi innsikt i en «opplevelse av en flerkulturell verden» (Varkøy, 2001, s. 177). Også i LK06 er denne type kultur- og identitetskunnskap til stede, og også her knyttes den til musikalsk mangfold og utvikling av en åpen og inkluderende holdning for mangfold (Kalsnes, 2017; Karlsen & Johansen, 2019). Gjennom kjerneelementet «Kulturforståelse» har denne kunnskapen likevel fått en betraktelig mer sentral plass i LK20 enn tidligere. Musikalsk mangfold og sjangerbredde i repertoaret og kunnskapsinnholdet i læreplanen hører også med i bevissthetsdiskursen. Norge har, som ellers i Norden, lang tradisjon med sjangerbredde i musikk læreplaner, både når det gjelder inkludering av populærmusikk, samisk musikk og musikk fra andre land (Christophersen & Gullberg, 2016; Jørgensen, 2001). Samtidig har faget en enda lengre tradisjon når det gjelder å fremme den nasjonale musikalske kulturarven (Jørgensen, 2001). Likevel har det variert hvilke sjangre- og musikkulturer som blitt nevnt eksplisitt i læreplanene. I LK20 er kun samisk musikk og folkemusikk nevnt ved navn, mens sjangermangfoldet ellers signaliseres gjennom formuleringer som «ulike musikalske uttrykk og sjangre», «musikkulturer» eller «musikalske tradisjoner».

I høringsprosessen kommenterte en stor andel av innspillene fagets musikkulturer, og spesielt hvordan og i hvilken utstrekning henholdsvis samisk og norsk musikktradisjon bør synliggjøres i læreplanen. Det kan også synes som om kjerneelement- og læreplangruppene har forsøkt å balansere disse underveis ved å legge til formuleringer som «lokal, nasjonal og global kultur» i tillegg til det samiske. Til slutt lander de likevel på å omtale både norsk folkemusikk og samisk musikk som «viktige deler av vår felles kulturarv». Selv om det gjennom dette skapes et skille mellom denne felles musikkulturarven og andre kulturer og musikktradisjoner, gjør inkluderingen av det samiske at dette i LK20 i liten grad kan forstås som uttrykk for den etnosentriske og nasjonalistiske ideologien som Lonnert fant i den svenske læreplanen fra 2011 (Lonnert, 2013). Samisk innhold har vært en del av norske læreplaner siden M74, men likevel representerer likestillingen av norsk og samisk musikktradisjon i LK20 noe nytt. I begrunnelsen til tredje kjerneelements-kisse begrunnet kjerneelementgruppen som nevnt det

samiske innholdet i læreplanen i særskilte samiske rettigheter i Norge. Reaksjonene på det samiske innholdet kan være et utslag av dilemmaet mellom «flertallets rett og mindretallets rettigheter» som elevene ifølge Overordnet del skal forstå i forbindelse med demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Når det i læreplanen likevel ikke knyttes kompetansemål direkte til samiske rettigheter eller demokratiske prinsipper om mindretall og flertall, er det først og fremst læreren og ikke elevene som må forholde seg til dette dilemmaet i valg av repertoar og lærestoff i undervisningen.

Musikkfaget skal i henhold til bevissthetsdiskursen bidra til bevissthet som kan føre til demokratiske holdninger handlinger. Denne bevisstheten har et klart etisk siktemål. Et annet spørsmål er likevel hvor samfunns- og maktkritisk denne forståelsen skal være. Kunnskap om musikk, identitet og samfunnet knyttes i musikkpedagogisk sammenheng ofte til *kritisk musikkdidaktikk*, og Kalsnes (2017) nevner for eksempel LK06-planens kompetansemål om refleksjon om «hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling» og om musikk som «kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare» som eksempler på *det kritiske musikkfaget*.

Som jeg har vært inne på tidligere, er det likevel grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt slike formuleringer gir uttrykk for en kritisk forståelse (Europarådet, 2016) om musikkbruk i samfunnet. I de tidlige skissene til kjerneelementer i musikk i LK20 var det kritiske perspektivet eksplisitt til stede, men ikke i læreplanen. Når det kritiske perspektivet dempes, er det en fare for at forståelsen av sammenhengene mellom individ og samfunn blir ensidig og feilaktig, for eksempel ved at aktørperspektivet på musikkbruk i identitetsprosesser ikke ses i sammenheng med strukturelle forhold knyttet til for eksempel kjønn, klasse, evner og etnisitet. Selv om slike temaer er nevnt i kompetansemål i LK20, er aktørene skjult gjennom passive formuleringer som at de «fremstilles» gjennom musikk eller at musikk «er påvirket av». Refleksjonen som kan ha vært intendert til å bidra til elevenes kritiske bevissthet, kan da også reduseres til en personlig refleksjon om eget forhold til musikk, eller en sak-refleksjon om ulike musikkulturer. En etisk bevissthet trenger heller ikke å være et resultat av en refleksiv og kritisk refleksjonsprosess – den kan tvert om også være resultat av en mer passiv sosialisering inn i etiske normer og holdninger. Da blir det også et spørsmål om hvorvidt kunnskapen knyttet til kulturforståelse kan bidra til dannelse av demokratiske holdninger som respekt, toleranse og åpenhet for mangfold, noe som vi har sett er viktige deler av demokratiske kompetanse (Europarådet, 2016).

## 6.2 Musikkfaget og demokratiet

I teorikapittelet presenterte jeg ulike forståelser av demokrati, som en statsform med prinsipper, rettigheter og plikter for medborgernes deltakelse, og som en mer grunnleggende kvalitet ved medborgernes deltakelse og samhandling i samfunnet. Dette gjenspeiles også i de ulike tilnærmingene til skolens demokratididaktikk, der visse tilnærminger vektlegger kunnskap *om* det politiske systemet og demokratiske rettigheter, mens andre er mer opptatt av at elevene skal utvikle ferdigheter og holdninger *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse.

### 6.2.1 Rettigheter, kulturforståelse og opplæring *om* demokratisk deltakelse

Kunnskap om demokratiet som politisk system (NOU 2015: 8, 2015, s. 30) er i liten grad til stede i de tre diskursene om demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen. Likevel er kunnskap om demokratiske rettigheter og plikter til stede i både samhandlings- og bevissthetsdiskursen i form av kunnskap om personvern, ytringsfrihet og ulike rettigheter knyttet til ytringsfrihetens grense. Samiske urfolksrettigheter blir også nevnt som begrunnelse for å gi samisk kultur en fremtredende plass i læreplanen. Samtidig beskrives ikke kunnskap om samiske rettigheter et mål for elevenes kunnskap i læreplanen, og kan derfor ikke ses som del av elevenes demokratiske kompetanse i musikk. Det samme gjelder elevenes rett til deltakelse og medvirkning i undervisningen: det er beskrevet mer som en forpliktelse overfor elevene, enn som et kunnskapselement ved elevenes demokratiske kompetanse. Verken bevissthets- eller samhandlingsdiskursen har som siktemål å utvikle elevenes politisk-informerte medborgerskap, men en bevisstgjort deltakelse og demokratisk levemåte også utenfor stemmelokalene. I sum kan vi si at læreplanen i liten grad gir uttrykk for et liberalistisk demokratisyn som vektlegger medborgerskap basert på egeninteresse og ivaretagelse av egne rettigheter i konkurransedemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34).

Ser vi på kompetanseområdet som Europarådet kaller «Kunnskap og kritisk forståelse», kan også kunnskap om kulturer, historie og media regnes som kunnskap *om* demokratisk deltakelse (Europarådet, 2016, s. 7). Kunnskap innfor kjerneelementet «Kulturforståelse» kan dermed også ses som del av en demokratisk kompetanse. I bevissthetsdiskursen utgjør denne kunnskapen et viktig grunnlag for danningen av demokratiske holdninger som respekt og åpenhet for mangfold. Selv om disse kunnskapene og holdningene må forstås som en del av en beredskap *for* demokratisk deltakelse, skjer dette på bakgrunn av kunnskap *om* musikkens sosiale funksjoner og hvilken rolle disse kan spille for den

enkeltes demokratiske deltakelse i samfunnet. I den kritiske musikkpedagogikken er denne kunnskapen en sentral del av utviklingen av elevenes kritiske bevissthet om musikk (Strobelt, 2018).

#### 6.2.2 Deltakelse, samhandling og opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse

I diskursene om demokratisk musikkkompetanse er det en vekt på demokrati som deltakelse og levemåte (Dewey, 1916; Solhaug & Børhaug, 2012), der medborgernes faktiske deltakelse og forutsetninger for deltakelse i samfunnet også utenfor stemmelokalene er i fokus. I samhandlingsdiskursen er det tydelig at demokrati forstås som deltakelse og demokratisk mellommenneskelig samhandling basert på åpenhet og respekt for andre. Det å øve på ferdigheter i samarbeid og konflikthåndtering gjennom musikk, kan i dette perspektivet ses som praktisering av demokrati i rammene av musikkfaget. Det samme kan se i uttrykkdiskursen, der elevenes ferdigheter til å ytre seg ses på bakgrunn av demokratisk deltakelse i både fellesskap og samfunn. I begge tilfeller den didaktiske tilnærmingen kunne kalles både undervisning *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Medborgeridealet for elevene kan da beskrives som et *deltakende* (Westheimer & Kahne, 2004) eller *sosialt intelligent* (Sætra & Stray, 2019) medborgerskap som bygger demokratiet gjennom demokratiske verdier og demokratisk mellommenneskelig samhandling gjennom musikk.

Samhandlingsdiskursen gir samtidig uttrykk for et noe sprikende syn på hvordan et demokratisk fellesskap skal være. I avsnittet om folkehelse og livsmestring og i tidligere læreplaner framstår samhandlingsdiskursen som fellesskapsorientert, der musikken først og fremst omtales som samlende og relasjonsbyggende. Her framstilles det musikalske fellesskapet som et harmonisk fellesskap der musikken bidrar til å integrere mennesker i et fellesskap og samtidig gir dem mestringsfølelse og positivt selvbilde. I et demokratiperspektiv dette knyttes til et kommunitarisk demokratisyn (Christensen, 2015), der medborgerens plass og deltakelse i et kulturelt fellesskap står sentralt. I dette perspektivet er integrering i fellesskapet det sentrale utgangspunktet for individets forhold til samfunnet. Medborgeren har i det kommunitariske perspektivet først og fremst et ansvar for å handle solidarisk med fellesskapet, og fellesskapet tar på denne måten også vare på individet. Til sammenligning virker det som om musikken i avsnittet om demokrati og medborgerskap både bidrar til eller åpner opp for meningsmotsetninger og uenighet, slik at en respektfull holdning må trekkes inn for å håndtere uenigheten. Selv om en kan innvende at denne forståelsen kan være underforstått i relasjonsbygging og

utvikling av sosiale ferdigheter, skjer det likevel noe med synet på et fellesskap når også uenigheter og meningsmotsetninger synliggjøres. Gjennom formuleringen «I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» framstår fellesskapet som grunnleggende konfliktfylt.

Teorier om demokrati som levemåte (Dewey, 1916) og basert på dialog og offentlig debatt (Habermas, 1994; Mouffe, 1999) ser samhandlingen mellom mennesker i et grunnleggende ulikt og konfliktfylt fellesskap som en sentral utfordring for demokratiet. I disse tradisjonene er den demokratiske konflikt- og uenighetshåndteringskompetansen som musikk læreplanen beskriver, i likhet med den tidligere nevnte etiske bevisstheten, viktige deler av en demokratisk væremåte som bygger et demokratisk fundament for samfunnet. I samhandlingsdiskursen er det likevel ikke deltakelse i det offentlige ordskifte som er målet for samhandlingsferdighetene, men snarere deltakelse i hverdagslige fellesskap gjennom musikk. Dermed framstår demokratiet i den konfliktorienterte samhandlingsdiskursen i læreplanen mer som en levemåte i tradisjonen etter Dewey (1916).

Samhandlingsdiskursens to underdiskurser kan forstås som preget av to ulike demokratidiskurser: en kommunitarisk demokratidiskurs (Christensen, 2015) og en diskurs som ser demokrati som en levemåte og ideal for samhandling (Dewey, 1916), som vist i figuren under.



Figur 6.2: Demokratisyn i samhandlingsdiskursen

### 6.2.3 Aktivisme og påvirkning gjennom musikalske uttrykksformer

Uttrykksdiskursen leder til flere interessante spørsmål om demokratisyn. Det første handler om hvordan vi kan forstå musikkens rolle i demokratisk deltakelse på samfunnsnivå. Ifølge læreplanen skal elevene utvikle en forståelse av «hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser» og

dessuten «skape uttrykk som utfordrer stereotypier». Spørsmålet er hvordan musikalske uttrykk ved å utfordre stereotypier eller ta opp andre samfunnsutfordringer kan inngå i demokratiske prosesser. Jeg har tidligere argumentert for en tolkning av dette som musikalske ytringer i en samfunnsdebatt, der demokratiske prosesser må forstås i retning politiske prosesser. I et liberalistisk demokratisyn (Solhaug & Børhaug, 2012) skal engasjementet først og fremst skje gjennom stemmeseddelen, noe som utelukker musikken som deltakelsesform. I og oppslutning om felles prinsipper knyttet til det formelle demokratiet. I republikanismen og kommunitarismen er det henholdsvis felles prinsipper og felles verdier som binder sammen det demokratiske samfunnet. I disse demokratisynene har musikken gjennom dens fellesskapsdannende funksjon en plass som demokratisk deltakelse. Musikkens rolle vil her likevel først og fremst være å samle befolkningen om noe de har til felles, snarere enn å ta opp spørsmål det er uenighet om. Det virker heller ikke som om musikken her skal utøves i samhandling og bidra til demokrati som levemåte. Dermed gjenstår det deliberative og det radikale demokratisynet som kandidater for denne formen for musikalsk deltakelse i demokratiske prosesser.

Både det deliberative og det radikale demokratisynet vektlegger diskusjoner og debatt på ulike arenaer i samfunnet som sentrale for utviklingen av demokratiet. Dermed dukker også spørsmålet om hvorvidt man kan diskutere gjennom musikk opp. Med utgangspunkt i Habermas' kriterier rasjonell og saklig argumentasjon i den offentlige samtalen (Habermas, 1994) er det nærliggende å svare nei. Dermed må musikk brukt i politiske prosesser snarere en form for aktivisme. Aktivisme har ifølge Store Norske leksikon som hensikt «å oppnå politisk endring ved å legge press på politikere og det politiske systemet» (Thorsen, 2023). Jeg har tidligere nevnt eksempler på aktivistisk bruk av musikk i for eksempel demonstrasjoner eller gjennom framføring av musikk fra en marginalisert musikkultur (se 3.4.6). I et deliberativt demokratisyn er ikke aktivisme en ønsket form for deltakelse, siden det bryter med prinsipper for den offentlige debatten, noe som fra et radikalt demokratisk hold blir kritisert basert på at det er mange som ikke får muligheten til delta i det offentlige ordskiftet på grunn av urettferdigheter i samfunnet (Young, 2001). Dermed kan aktivisme være den eneste måten for disse å få stemmen sin hørt for å kunne påvirke den offentlige debatten. Ut ifra dette mener jeg at vi kan forstå læreplanmål om at elevene skal ta opp utfordringer i samfunnet gjennom musikk som en opplæring *for* eller *gjennom* aktivisme som demokratisk deltakelse. Disse ferdighetene til å påvirke gjennom musikk kan forstås som en demokratisk kommunikativ kompetanse,

men skjer på bakgrunn av en kritisk bevissthet om musikk, identitet og samfunn. Uttrykksdiskursen kan dermed knyttes til utviklingen av et *rettferdighetsorientert* (Westheimer & Kahne, 2004) eller *aktivistisk medborgerskap* som gjennom musikk eller andre handlinger utfordrer og kritiserer undertrykkende strukturer i samfunnet av solidaritet til marginaliserte og undertrykkende grupper.

### **6.3 En læreplan i endring**

I et diskursteoretisk perspektiv er læreplanteksten, som sosiale begivenheter (tekster), et resultat av sosiale praksiser der diskurser inngår i en diskursorden (Fairclough, 2003, s. 25). I resultatkapittelet har vi sett hvordan demokrati- og medborgerskapsdiskursen i musikkfaglæreplanen kan ses som sammensatt av tre diskurser om demokratisk kompetanse i musikk. Visse aspekter ved disse har vi også sett i tidligere læreplaner i musikk, mens noen er nye. Samtidig har vi sett at disse diskursene også inneholder elementer fra mer overordnede diskurser om hva et demokrati og et medborgerskap skal være. Innenfor diskursteori kalles denne blandingen av ulike diskurser for interdiskursivitet (Fairclough, 2003, s. 41), noe som forbindes med endringer i etablerte diskursordener, altså tendenser til diskursbruk i visse sosiale praksiser.

I diskusjonen om de tre diskursene om musikkfagets demokratiske potensial i dette kapittelet mener jeg å ha påvist en endring i en diskursorden knyttet til musikkundervisningen i grunnskolen som sosial praksis. Med en annen terminologi kan vi kalle dette en endring i synet på musikkfaget. De tre diskursene har vært til stede i tidligere læreplaner, men har i forbindelse med LK20 gjennomgått diskursive endringer. En i musikkfaget etablert fellesskapsorientert diskurs har i LK20 blitt omformulert som en ny og mer konfliktorientert samhandlingsdiskurs som i større grad åpner for meningsbrytninger innenfor musikkfaget. Bevissthetsdiskursen framstår derimot nokså lik i både LK06 og LK20, selv om den er mer utbredt i sistnevnte gjennom kjerneelementet «Kulturforståelse». Den største diskursive endringen ser vi uttrykksdiskursen, som tidligere ikke har vært knyttet til påvirkning og bruk av musikk for samfunnsendring. Formuleringer som «demokratisk ressurs» og «demokratiske prosesser» har ikke tidligere vært til stede i læreplaner, og kan tyde på at en politisk diskurs har blitt rekontekstualisert inn i en musikkfaglig diskurs i LK20.

Gjennom rekontekstualiseringen av demokrati- og medborgerdiskurser inn i en musikkfaglig diskurs kommer noen av de diskursive kampene på demokratifeltet inn i



musikklæreplanen. På en side ser vi en klar endring fra de liberalistiske, individualistiske og rettighetsfokuserede tendensene som Briseid og Stray beskrev i forbindelse med LK06 (Briseid, 2012; Stray, 2013). I både samhandlings- og bevissthetsdiskursen er demokratiet forstått som et deltaker- og dialogdemokrati framfor et konkurranse- eller rettighetsdemokrati. I forbindelse med uttrykksdiskursen ser vi samtidig at en mer radikal demokratidiskurs (Laclau & Mouffe, 2014) trer frem, der samfunnskritisk musikalsk aktivisme i større grad enn i de andre demokratidiskursene ses som en legitim demokratisk form for deltakelse i samfunnsdebatten. Her ser vi samtidig at læreplanen ved å kun nevne utfordringer knyttet til kjønn, kjønnsroller og seksualitet framfor andre samfunnsutfordringer som klimaendringer, rasisme eller sosioøkonomiske kan fungere normativ for elevenes demokratiske deltakelse. Kompetansemålet der disse temaene kommer fram, er også bare et av to kompetansemål der elevenes demokratiske kompetanse kan forstås som systemkritisk. Bevissthetsdiskursen som kommer fram i avsnittet om demokrati og medborgerskap og i forbindelse med kjerneelementet «Kulturforståelse» er mer uklar når det gjelder om elevenes bevissthet skal være kritisk, etisk eller bare et uttrykk for fagkunnskap. På bakgrunn av dette kan vi si at læreplanen i musikk også er et eksempel på det Ferrer et al. beskriver som en redusert og uklar systemkritisk diskurs i LK20 (Ferrer et al., 2021).

De diskursive endringer i musikklæreplanen kan også ses i sammenheng med læreplanreformens intensjoner om å synliggjøre verdigrunnet i de enkelte fagplanene gjennom innføring av tverrfaglige temaer. Mens kompetansemålene sammen med de grunnleggende ferdighetene kan sies å representere en endring i musikklæreplanens diskursorden fra L97 til L06, kan vi si at de tverrfaglige emnene i LK20 representerer en tilsvarende endring. Samtidig ser vi også at læreplanen fortsatt bærer preg av det Karlsen og Johansen i forbindelse med LK06 karakteriserte som en «flerideologisk spagat» (Karlsen & Johansen, 2019, s. 454) mellom en danningsorientert generell del og kompetansemål som gir uttrykk for en nyliberalistisk mål-middel-orientering. Forskningen på LK06 viste at det var vanskelig å formulere affektive og holdningsmessige danningsinnhold som læreplanmål, noe som gjorde at ferdigheter og kunnskaper fikk dominere kompetansemålene (Kalsnes, 2008; Sætre & Vinge, 2010). Dette kan også være årsaken til at det for eksempel ikke er noen kompetansemål i LK20 som handler om holdninger. Samtidig forklarer det ikke hvorfor det i LK20-planen ikke er knyttet kompetansemål til ferdigheter i samhandling og samspill før på 10. trinn. I andre

læreplaner som for eksempel kroppsøving har vi sett at man har fått til å formulere samhandlingskompetanse som del av kompetansemål helt ned til 1. årstrinn. I kroppsøving og i mat og helse har også holdningsaspekter ved elevenes demokratiske kompetanse blitt integrert i praktiske kompetansemål. Til sammenligning er det nesten ingen kompetansemål knyttet til kulturforståelse i musikk-læreplanen som handler om praktisk musikkutøvelse – bortsett fra de to målene om å skape uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden på 7. og 10. trinn.

Læreplanen kan også ses som preget av de ulike aktørene og sosiale strukturene som har vært involvert i læreplanprosessen som sosial praksis. I produksjonen av læreplanteksten kombineres diskursene med flere ikke-diskursive elementer, for eksempel personer, deres relasjoner og plassering i ulike sosiale strukturer (Fairclough, 2003, s. 25). I læreplanprosessen har læreplanteksten sirkulert mellom blant annet personer i Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, kjerneelement- og læreplangrupper, organisasjoner, universiteter og høyskoler, bedrifter, kommuner og skoler, i tillegg til lærere og andre enkeltpersoner. Samtidig har læreplanteksten kommet på bakgrunn av offentlige utredninger, høringer og stortingsbehandling. Læreplanen må altså ses som et resultat av mange ulike prosesser og aktører med ulike interesser og ulik grad av makt til å påvirke teksten.

Et konkret eksempel på denne ulikheten i makt har vi sett i Kunnskapsdepartementet sin instruks til Utdanningsdirektoratet og læreplangruppene om å redusere antall fag som hadde demokrati og medborgerskap i læreplanen. Det er samtidig interessant å se hvordan Kunnskapsdepartementet både legitimerer sin maktbruk ved å vise til demokratiske stortingsvedtak, men samtidig tydelig uttrykker at de har latt seg påvirke av høringsuttalelser og det offentlige ordskiftet. Dette viser både det konstitusjonelle demokratiet (Dahl & Shapiro, 2020) og et deltaker- og dialogdemokrati i praksis (Solhaug & Børhaug, 2012), og er sånn sett et eksempel på at demokratiet i Norge lever i beste velgående. Samtidig er andre sider ved prosessen mer uklare, for eksempel hvordan samarbeidet mellom kjerneelementgruppene i musikk, kunst og håndverk og mat og helse har foregått. Muligens kan alliansen rundt det felles kjerneelementet «Kulturforståelse» og likheten i de påvirkingsorienterte kompetansemålene i de to førstnevnte, ses som en kollektiv mobilisering for de praktisk-estetiske fagenes plass i skolen. Et annet spørsmål er hvordan frasen «musikk kan være en viktig demokratisk ressurs», som for første gang dukker opp i Utdanningsdirektoratets begrunnelse (se 5.3.3), ender opp i avsnittet om

demokrati og medborgerskap i den endelige læreplanen. Det er mulig at denne frasen var til stede i den refuserte utgaven av andre læreplanskisse. Der er likevel grunn til å spørre om ikke ulikhetene i maktforhold mellom Utdanningsdirektoratet og læreplangruppen, og kanskje også et ønske om å legitimere musikkfaget som tverrfaglig samarbeidsfag i skolen, kan ha gitt et insentiv til å formulere det tverrfaglige temaet på en måte som var i tråd med direktoratets begrunnelse.

#### **6.4 Et demokratisk musikkfag?**

I forståelsen av temaet demokrati og medborgerskap i musikkfagplanen utgjør endringene i læreplanverket fra kompetansemål organisert i hovedområder til kjerneelementer og frittstående kompetansemål både en mulighet og en utfordring for læreren. På en side åpner det for en frihet for at læreren selv kan vurdere hvilke kompetansemål som er relevante i forbindelse med temaet demokrati og medborgerskap. Når både avsnittet om demokrati og medborgerskap og kompetansemålene likevel er formulert såpass åpent og generellt, kan det være vanskeligere å se mulighetene temaet gir i musikkfaget. Dermed vil også koblingene mellom kompetansemål og tverrfaglige temaer i læreplanvisningen kunne være en viktig tolkningsnøkkel for lærerens forståelse av temaet. Den forståelsen av demokratisk musikkkompetanse som trer fram gjennom disse koblingene, og som jeg har redegjort for i forrige kapittel, viser likevel noen indre motsetninger som det er verdt å stille noen kritiske spørsmål til.

Fraværet av praktiske kompetansemål knyttet til samhandlingskompetanse er et slikt spørsmål. Selv om formuleringen av avsnittet om demokrati og medborgerskap fremhever ferdigheter og holdninger til samhandling, er det nesten ingen av kompetansemålene i tilknytning til demokrati og medborgerskap som er knyttet til kjerneelementene «Utøve musikk» og «Lage musikk» (se vedlegg 5, s. 132). Når læreplangruppen selv beskriver den viktigste endringen i læreplanen som at den «i større grad fokuserer på praktisk og skapende arbeid, og det praktiske skal stå i sentrum for det elevene skal lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019f), må en stille seg et spørsmål om hvilken plass demokrati og medborgerskap egentlig er tenkt til å ha i denne læreplanen. Når «Kulturforståelse» og «Opleve musikk» da trer frem som de kjerneelementene som i størst grad er koblet til temaet gjennom kompetansemål med verb som «reflektere», «drøfte» og «utforske», er det først og fremst kognitive ferdigheter, holdninger og kunnskaper som forbindes med demokrati og medborgerskap. Temasetningen i avsnittet om temaet understreker dette,

nemlig at det er «kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs». Det som i avsnittet om demokrati og medborgerskap presenteres som demokratiske samhandlingsferdigheter som utvikles *gjennom* demokratisk deltakelse blir gjennom fravær av koblinger til praktiske kompetansemål redusert til en kunnskap *om* samhandling og konfliktløsning i en undervisning *om* demokratisk deltakelse.

Et annet spørsmål er hvorfor demokrati og medborgerskap ikke er knyttet til kompetansemål for 2. trinn. Dette kan muligens ses på bakgrunn av at det ikke er noen kompetansemål på 2. trinn som bruker verb som «reflektere» eller «drøfte». Her forekommer i større grad praktiske verb som «leke» og «utøve». Betyr det at elever på 1. og 2. trinn ikke skal kunne utvikle demokratisk kompetanse i musikkfaget? De fleste lærere vil trolig ikke lande lande på denne konklusjonen. Samtidig er det nettopp dette som kan være en konsekvens av måten koblingene i støtten til læreplanen utgjør det Karseth et al. kaller *sekundære læreplanbindinger* representerer en «myk» styring av lærernes tolkning av læreplanen. Uavhengig av disse må det samtidig påpekes at andre fag har fått til formulere praktiske kompetansemål der demokratisk kompetanse inngår også på 2. trinn, og at dette også ville ha vært en mulighet for musikkfaget.

## 7 Avslutning

Denne masteroppgaven har undersøkt temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen i musikk og utvalgte dokumenter fra læreplanprosessen i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming har undersøkelsen avdekket tre diskurser om musikkfagets rolle i utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Diskursen om samhandling gjennom musikk ser utvikling av ferdigheter til samarbeid og konflikthåndtering i sammenheng med danning av demokratiske holdninger som respekt, toleranse og åpenhet for mangfold. Diskursen om bevissthet ser utvikling av kunnskaper om sammenhenger mellom musikkulturer, identitetsprosesser og musikkbruk i samfunnet som viktig for å skape en etisk og kritisk bevissthet om musikk. Den siste diskursen handler om utvikling av musikalske ferdigheter til å delta i fellesskap og til å påvirke andre gjennom musikk i demokratiske prosesser.

Et viktig funn er hvordan de tre diskursene om demokratisk kompetanse i musikkfaget kan forstås som uttrykk for en endret diskursorden i forbindelse med musikkfaget, der interdiskursive elementer fra både læreplanverket og overordnede demokratidiskurser rekontekstualisert inn i eksisterende musikkpedagogiske diskurser om musikkfagets samfunnsnytte. Denne endringen i fagets diskursorden kan også kalles en endring i syn på faget. I læreplanen resulterer dette i spenninger mellom en ny samfunnsorientering og en etablert fellesskapsorientering for elevenes demokratiske deltakelse i både samhandlings- og uttrykksdiskursen. I tidligere læreplaner og flere av høringsuttalelsene i læreplanprosessen finner vi i større grad en fellesskapsorientering av disse diskursene. Flere av diskursene inneholder også elementer av en kritisk musikkdidaktisk diskurs, samtidig som det systemkritiske elementet ved denne framstår som nokså uklart formulert i musikkfaglæreplanen, en tendens vi også har sett i tidligere forskning på læreplanverket (Ferrer et al., 2021). Disse spenningene utgjør interessante områder for framtidig forskning på hvordan lærere og lærerutdannere tolker læreplanen. Det er også behov for mer forskning på temaer som demokrati, medborgerskap og syn på ulike musikktradisjoner i tidligere læreplaner i musikk, noe som vil kunne belyse funnene fra denne undersøkelsen ytterligere.

Et annet viktig funn er hvordan de foreslåtte sammenhengene i den digitale visningen mellom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og kompetansemålene i den digitale læreplanvisningen kan føre til en forståelse av temaet som et kunnskapsinnhold

om demokratisk deltakelse framfor ferdigheter og holdninger *for* demokratisk deltakelse. Disse foreslåtte sammenhengene er ikke vedtatt som del av det forskriftsfestede læreplanverket, men kan likevel lett oppfattes som en integrert del av læreplanen i LK20, og kan forstås som *sekundære læreplanbindinger* som representerer en «*myk*» styring av lærerens læreplantolkning for å realisere intensjonene bak læreplanreformen (Karseth et al., 2022). For musikk læreplanens vedkommende må en likevel stille seg spørsmålet om hvorvidt konsekvensen av disse foreslåtte sammenhengene har vært intendert, eller om de er et resultat av demokratidiskurser som ikke ser musikalske uttrykksformer som den foretrukne formen for demokratisk deltakelse i et samfunn. Her trengs det mer forskning på læreplanutviklingsprosesser sett fra innsiden av læreplangruppene og utdanningsbyråkratiet, ikke minst for å bidra til bevissthet om utvikling av framtidige digitale læreplaner. Hvorvidt lærere bruker de foreslåtte sammenhengene i den digitale læreplanvisningen i LK20, og hvordan de tolker temaet demokrati og medborgerskap i sin musikkundervisning, vil også være viktige spørsmål for videre forskning.

## Referanseliste

Adorno, T. W. (1983). *Prisms*. MIT Press.

Allsup, R. E. (2003). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24–37.

<https://doi.org/10.2307/3345646>

Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social Justice and Music Education: The Call for a Public Pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51.

<https://doi.org/10.1177/0027432112442969>

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3. utg.). Studentlitteratur.

Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2006-02-04>

Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. I *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Red.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (1. utg.). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>

Berge, K. L. (2010). Tekst og ytringshandlingsteori. *Scandinavian Studies in Language*, 1(1). <https://doi.org/10.7146/sss.v1i1.3791>

Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Bohlman, P. (1999). *Rethinking music*. Oxford university press.

Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E., & Werler, T. C. W. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I T. E. Rangnes & K. M. R. Breivega (Red.), *Demokratisk danning i skolen* (s. 15–33). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019>
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-04>
- Brown, S. (2006). Introduction. «How Does Music Work?» Toward a Pragmatics of Musical communication. I S. Brown & U. Volgsten (Red.), *Music and manipulation: On the social uses and social control of music*. Berghahn Books.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26, 109–126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: Om hvordan vi former hverandre*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 264–276. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-03>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(1), 64–92.
- Christophersen, C., & Gullberg, A. (2016). Popular music education, participation and democracy. Some nordic perspicities. I G. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, & P. Kirkman (Red.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (s. 425–437). Routledge.
- Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, 61–88. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>



- Crick, B. (2003). *Democracy: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/actrade/9780192802507.001.0001>
- Dahl, R. A., & Shapiro, I. (2020). *On democracy* (2. utg.). Yale University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Anti-ødipus: Kapitalisme og schizofreni*. Spartacus.
- DeLorenzo, L. C. (2003). Teaching Music as Democratic Practice. *Music Educators Journal*, 90, 35–40. <https://doi.org/10.2307/3399932>
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27(1), 31–56.  
[https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00017-0)
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *10-jagi vuodđoskuvlla sámi oahppoplánat [Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen]*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination* (2. utg.). Macmillan Publishing Co.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning”. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer, et historisk perspektiv* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 62–115). Universitetsforlaget.
- Europarådet. (1995). *Rammekonvensjon for beskyttelse av nasjonale minoriteter – ETS nr. 157*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1995-02-01-1>
- Europarådet. (2016). *Kompetanse i demokratisk kultur*. Europarådet.

Eyerman, R., & Jamison, A. (1998). *Music and social movements: Mobilizing traditions in the twentieth century*. Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. A critical study of language* (2. utg.). Routledge.

Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. I *Critical Discourse Analysis. A critical study of language* (2. utg., s. 202–222). Routledge.

Fangen, K. (2022, september 6). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Ferm Thorgersen, C. (2015). The music classroom – a local place and a public space: Democratic Education Towards Music as a Language of Us All. *Svensk tidskrift för musikkforskning*, 97, 61–73.

Ferrer, M., Johannesen, H. S., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen?: Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 19–36.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>

FN-sambandet. (2019, mars 27). *Tverrfaglige temaer tilbake i alle fag på alle trinn!* Opprop.net.

Fossum, H., & Varkøy, Ø. (2013). The changing concept of aesthetic experience in music education. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen, & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 14* (s. 9–25). Norges musikkhøgskole.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the «postsocialist» condition*. Routledge.

Frith, S. (1999). *Performing rites: On the value of popular music* (1. utg.). Harvard Univ. Press.

Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes It Critical? I R. Rogers (Red.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2. utg., s. 23–45). Routledge.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry* (s. 43–76). McGraw-Hill book Company.

Grue, J. (2021). Retorikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/1664216>

Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och klokhetens tänkare. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 36–50). Universitetsforlaget.

Habermas, J. (1994). THREE NORMATIVE MODELS OF DEMOCRACY. *Constellations*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00001.x>

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Arnold.

Halvorsen, E. M. (2008). Didaktikkens ulike ansikt. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 32–45). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Haugan, A. S., Nielsen, N. K., & Stadius, P. (Red.). (2008). *Musikk og nasjonalisme i Norden*. Høgskolen i Telemark. <http://hdl.handle.net/11250/2439197>

Haugseth, J. F., & Skirbekk, S. (2023). Sosiale systemer. I *Store norske leksikon på snl.no*. <https://snl.no/.versionview/1714703>

Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. utg.). Stanford Univ. Press.

Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the “messiness” of equity work. *International Journal of Music Education*, 36, 128–144. <https://doi.org/10.1177/0255761417703781>

Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.

- Hilder, T. R. (2012). Repatriation, Revival and Transmission: The Politics of a Sámi Musical Heritage. *Ethnomusicology Forum*, 21(2), 161–179.  
<https://doi.org/10.1080/17411912.2012.689473>
- ILO. (1991). *Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2>
- Isin, E. F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367–388. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jennstål, J., & Öberg, P.-O. (2019). The ethics of deliberative activism: In search of reasonableness and dialogic responsiveness in provocative art exhibitions. *Policy Studies*, 40(6), 648–661. <https://doi.org/10.1080/01442872.2019.1599840>
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Juslin, P. N. (2019). Predictions, implications, complications. I *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect* (1. utg., s. 364–393). Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575.  
<https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica norvegica*, 27, 103–131.
- Kalsnes, S. (2008). Fagdidaktikk i musikk. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 236–261). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kalsnes, S. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 54–72). Gyldendal Akademisk.

- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I Ø. Varkøy & S. G. Nielsen (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 69–90). Norges musikkhøgskole.  
<http://hdl.handle.net/11250/2475754>
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33, 107–121.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Karlsen, S., & Johansen, G. (2019). Assessment and the dilemmas of a multi-ideological curriculum: The case of Norway. I D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (Red.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (s. 447–463). Oxford University Press.
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2010a). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27, 225–239. <https://doi.org/10.1017/S026505171000020>
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2010b). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225–239. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000203>
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2015). Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening public arenas for the art of living with difference. I D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (s. 373–387). Oxford University Press.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Nr. 1; Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)). Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. (Nr. 4; Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)). Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Universitetsforlaget.

- Kertz-Welzel, A. (2005). The Pied Piper of Hamelin: Adorno on Music Education. *Research Studies in Music Education*, 25(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X050250010301>
- Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking Music Education and Social Change* (1. utg.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197566275.001.0001>
- Kjelen, H. A. (2017). Grunnleggjande fagleg? Framstillinga av fagleg innhald, grunnleggjande ferdigheiter og eleven i fagplanane for norsk og musikk. *Acta Didactica Norge*, 11. <https://doi.org/10.5617/adno.4721>
- Kjerneelementgruppen for musikk. (2017a, september 25). Hva er det viktigst å lære i musikkfaget? *Udirbloggen*.  
<https://web.archive.org/web/20200807155645/https://udirbloggen.no/hva-er-det-viktigst-a-laere-i-musikkfaget/>
- Kjerneelementgruppen for musikk. (2017b, oktober 18). Musikk [Høringsoppsummering]. *Udirbloggen*. <https://web.archive.org/web/20171126065124/http://udirbloggen.no/musikk/>
- Kjerneelementgruppen for musikk. (2017c, november 29). Oppsummering av musikk – andre innspillsrunde [Høringsoppsummering]. *Udirbloggen*.  
<https://web.archive.org/web/20200919111745/https://udirbloggen.no/oppsummering-musikk-innspillsrunde/>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), & A. Gylland (Overs.), *Om utdanning* (s. 167–203).
- Kock, C., & Villadsen, L. (Red.). (2015). *Rhetorical Citizenship and Public Deliberation*. Penn State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271060293>
- Kolltveit, G. (2021). *Sang som våpen—Historier om sangens slagkraft*. Ford forlag.
- Korczynski, M., Pickering, M., & Robertson, E. (2013). *Rhythms of Labour: Music at Work in Britain* (1. utg.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139030311>
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S., & Westerlund, H. (2021). The Paradox of Democracy in Popular Music Education: Intersectionalizing “Youth” Through Curriculum Analysis. I A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, & E. Sæther (Red.), *The*

*Politics of Diversity in Music Education* (s. 135–139). *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol 29. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_10)

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. utg.). SAGE.

Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University press.

Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b, juni 12). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MHE01-02>

Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Læreplan i musikk samisk (MUS02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus02-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Transkripsjon av intervjuer. I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 204–214). Gyldendal akademisk.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2. utg.). Verso.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lonnert, L. (2013). Ideologi och musik i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. I P. Dyndahl (Red.), *Intersection and interplay. Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society* (s. 35–55). Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (2. utg.). Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Malnes, R., & Midgaard, K. (2017). *Politisk filosofi*. Universitetsforl.
- Marcuse, H. (1980). *Den estetiske dimensjon: Kritiske bemerkninger til den marxistiske estetikken*. Gyldendal.
- Meld. St. 28. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=FNs%20konvensjon%20om%20menneskerettigheter>
- Moen, E. T., & Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og dannelsesidealer i lærerutdanningen. I *Studenten skal bli lærer* (s. 85–103). Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch4>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758. JSTOR.



- Mwamba, C., & Johansen, G. (2021). Everyone's music? Explorations of the democratic ideal in jazz and improvised music. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 29–54). Norges musikkhøgskole.
- NAOB. (2023a). Ressurs. I *NAOB – Det Norske Akademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no/ordbok/ressurs>
- NAOB. (2023b). Aktivisme. I *NAOB – Det Norske Akademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no/ordbok/aktivisme>
- Nerland, M. (2005). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 46–56). Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk forlag.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2006). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1, 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883509>
- Onsrud, S. V. (2012). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnspremans gjennom musikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 465–475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Rolle, C., Knörzer, L., & Stark, R. (2015). Music-related aesthetic argumentation: Confronting a theoretical model with empirical data. *Nordic Research in Music Education, 16*, 315–326.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rønningen, A., & Husebø, Ø. (2022). *Kulturforståelse i musikkfaget*. Cappelen Damm Akademisk.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Sameloven. (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Global perspectives on learning and teaching music*. Oxford University Press.
- Silverman, M. (2013). A critical ethnography of democratic music listening. *British Journal of Music Education, 7*–25. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000423>
- Skovholt, K., & Veum, A. (2022). *Tekstanalyse: Ei innføring*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrede, J. (2020). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education, 180*–200.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 47–60). Cappelen Damm Akademisk.

Stray, J. H. (2013). Democratic Citizenship in the Norwegian Curriculum. I E. Bjørnstad & J. H. Stray (Red.), *New Voices in Norwegian Educational Research. New Research – New Voices*. (s. 165–178). SensePublishers.

Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651–664). Cappelen Damm.

Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 4.

<https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). CappelenDamm akademisk.

Sæther, E. (2008). When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30, 25–42.

Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Sætre, J. H., & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 166–177). Høyskoleforlaget.

Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>

Thorsen, D. E. (2023). Aktivisme. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/.versionview/1884980>

UNESCO. (2003). *Konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven (UNESCO)*.

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2003-10-17-190>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/mus1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Første skisse til kjerneelementer i musikk*

[Høringsutkast]. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notatId=216>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, september 27). *Fagfornyelsen—Innspill til kjerneelementer i skolefagene*. <https://hoering-publisering.udir.no/151/uttalelser>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Andre skisse til kjerneelementer i musikk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=248>

Utdanningsdirektoratet. (2017d, november 10). *Fagfornyelsen—Andre runde innspill til kjernelementer i skolefagene*. <https://hoering-publisering.udir.no/162/uttalelser>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i faget: Musikk og musikk samisk plan [Høringsinformasjon]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/LastNedVedlegg/510>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Siste utkast til kjerneelementer i musikk/musikk samisk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=360>

Utdanningsdirektoratet. (2018c, april 17). *Fagfornyelsen—Siste innspillsrunde kjerneelementer*. <https://hoering-publisering.udir.no/197/uttalelser>

Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Musikk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/276?notatId=549>

Utdanningsdirektoratet. (2018e). *Musikk samisk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/276?notatId=550>

Utdanningsdirektoratet. (2018f, november 14). *Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i musikk*. <https://hoering-publisering.udir.no/276/uttalelser>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring—Læreplaner i musikk [Høringsinformasjon]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=658>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i musikk – samisk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=705>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i musikk [Høringsutkast]*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=671>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)*.

Utdanningsdirektoratet (Regissør). (2019e, november 18). *Hva er nytt i musikk?* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/371722117>

- Utdanningsdirektoratet. (2019f, november 18). *Hva er nytt i musikk og musikk samisk?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-og-musikk-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, juni 24). *Kjennetegn på måloppnåelse – musikk 10. Trinn.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--musikk-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, juli 3). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. Trinn.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, september 22). *Slik ble læreplanene utviklet.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. L. Erlbaum Associates.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring—I Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23–38). Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2015a). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2015b). Musikkpedagogisk legitimeringstenkning som verdikamp. I Ø. Varkøy, *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg., s. 109–118). Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). Den musikalske erfaringens egenverdi. I Ø. Varkøy, *Musikk—Dannelse og eksistens* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

Vollestad, P. (2022). *De sang for livet: Om norsk motstandskamp og forbudte sanger under annen verdenskrig*. Kagge Forlag.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. utg.). McGraw-Hill Open University Press.

Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>

Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana University Press.

Wright, R. (2008). Kicking the habitus: Power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 3, 389–402.

<https://doi.org/10.1080/14613800802280134>

Young, I. M. (2001). Activist Challenges to Deliberative Democracy. *Political Theory*, 29(5), 670–690. JSTOR. <https://doi.org/10.1177/0090591701029005004>

# Vedlegg 1: Dokumenter i læreplanprosessen

Dato	Dokument	Hvem
03.09.14	NOU 2014: 7 «Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag» (2014)	Ludvigsenutvalget
15.06.15	NOU 2015: 8 «Fremtidens skole — Fornytelse av fag og kompetanser» (2015)	Ludvigsenutvalget
15.04.16	Meld. St. 28 (2015–2016) «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28, 2015)	Kunnskapsdepartementet
01.09.17	«Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) [Overordnet del LK20]	Kunnskapsdepartementet
06.09.17	« <b>Første skisse til kjerneelementer i musikk</b> » (Utdanningsdirektoratet, 2017a)	Kjerneelementgruppe
06.09.17-27.09.17	«Fagfornyelsen - innspill til kjerneelementer i skolefagene» [Første høring kjerneelementer] (Utdanningsdirektoratet, 2017b)	Ulike høringsinstanser
25.09.17	«Hva er det viktigst å lære i musikkfaget?» [Invitasjon til høring på Udirbloggen] (Kjerneelementgruppen for musikk, 2017a)	Kjerneelementgruppe
18.10.17	«Musikk» [Høringsoppsummering på Udirbloggen] (Kjerneelementgruppen for musikk, 2017b)	Kjerneelementgruppe
23.10.17	« <b>Andre skisse til kjerneelementer i musikk</b> » (Utdanningsdirektoratet, 2017c)	Kjerneelementgruppe
23.10.17-10.11.17	«Fagfornyelsen - andre runde innspill til kjerneelementer i skolefagene» [Andre høring kjerneelementer] (Utdanningsdirektoratet, 2017d)	Ulike høringsinstanser
29.11.17	«Oppsummering av musikk - andre innspillsrunde» [Høringsoppsummering på Udirbloggen] (Kjerneelementgruppen for musikk, 2017c)	Kjerneelementgruppe
05.03.18	« <b>Siste utkast til kjerneelementer i musikk/musikk samisk</b> » (Utdanningsdirektoratet, 2018b)	Kjerneelementgruppe
05.03.18	«Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i faget: Musikk og musikk samisk plan» (Utdanningsdirektoratet, 2018a)	Kjerneelementgruppe
05.03.18-17.04.18	«Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer» [Tredje høring kjerneelementer] (Utdanningsdirektoratet, 2018c)	Ulike høringsinstanser
26.06.18	«Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S» (Kunnskapsdepartementet, 2018)	Kunnskapsdepartementet
18.10.18	« <b>Musikk</b> » [Første skisse til læreplan i musikk] (Utdanningsdirektoratet, 2018d)	Læreplangruppe
18.10.18	« <b>Musikk samisk</b> » [Første skisse til læreplan i musikk samisk] (Utdanningsdirektoratet, 2018e)	Læreplangruppe
18.10.18-14.11.18	«Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i musikk» [Første høring læreplan] (Utdanningsdirektoratet, 2018f)	Ulike høringsinstanser
18.03.19	« <b>Læreplan i musikk</b> » [Andre skisse til læreplan i musikk] (Utdanningsdirektoratet, 2019c)	Læreplangruppe
18.03.19	« <b>Læreplan i musikk samisk</b> » [Andre skisse til læreplan i musikk samisk] (Utdanningsdirektoratet, 2019b)	Læreplangruppe
18.03.19-18.06.19	«Høring - læreplaner i musikk» [Femte høring] (Utdanningsdirektoratet, 2019a)	Ulike høringsinstanser
19.09.19	«Overordnet høringsoppsummering» (Utdanningsdirektoratet, 2019d)	Utdanningsdirektoratet
16.09.19	« <b>MUS01-02 Læreplan i musikk</b> » (Kunnskapsdepartementet, 2019d)	Læreplangruppe
16.09.19	« <b>MUS02-02 Læreplan i musikk samisk</b> » (Kunnskapsdepartementet, 2019e)	Læreplangruppe
18.11.19	«Hva er nytt i musikk og musikk samisk?» (Utdanningsdirektoratet, 2019f)	Læreplangruppe
18.11.19	«Hva er nytt i musikk?» [video] (Utdanningsdirektoratet, 2019f)	Læreplangruppe
24.06.20	«Kjennetegn på måloppnåelse – musikk 10. trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2020a)	Læreplangruppe

## Vedlegg 2: Oversikt over høringsuttalelser

### Høringsuttalelser i utvalget

Høringsinstans, type	KE1	KE2	KE3	LP1	LP1S	LP2	LP2S
Bedrifter	1	1		2		1	
Kommuner	2	4	3	7		16	
Offentlig sektor	22	3	2	3	2	4	
Organisasjon, humanitær	1		3			4	
Organisasjon, interesse	2	1	2	3		4	
Organisasjon, kultur	1	1				2	
Organisasjon, musikk	1	4	4	8		9	
Organisasjon, utdanning	2	1	2	7	1	5	
Skole, barnetrinn		5	12	14		38	
Skole, barne- og ungdomstrinn		6	11	14		17	
Skole, ungdomstrinn	2	12	15	33	1	29	
Skole, videregående	1	4	5			1	
Skole, kulturskole				1			
Universiteter og høyskoler	3	7	2	8	1	10	1
Utvalg	18	49	61	100	5	140	1
Totalt	32	74	125	248	10	262	3

### Relevante høringsuttalelser

Høringsinstans, type	KE1	KE2	KE3	LP1	LP1S	LP2	LP2S
Bedrifter				1			
Kommuner		1		4		12	
Offentlig sektor	1	2	2	2	1	2	
Organisasjon, humanitær	1		1			4	
Organisasjon, interesse	1					3	
Organisasjon, kultur						1	
Organisasjon, musikk	1	2	3	4		9	
Organisasjon, utdanning	2		1	4		1	
Skole, barnetrinn		2	1	3		12	
Skole, barne- og ungdomstrinn			2	1		3	
Skole, ungdomstrinn	2	2	2	9		5	
Skole, videregående		1	1	3			
Skole, kulturskole							1
Universiteter og høyskoler	1	1	1	2	1	9	
Relevante	9	11	14	33	2	60	1
Utvalg	18	49	61	100	5	140	1
Alle svar	32	74	125	248	10	262	3



## Vedlegg 3: Høringsspørsmål i innspillskjemaer

### Første skisse til kjerneelementer (KE1)

1. Du har nå lest første utkast til kjerneelementer. I hvilken grad synes du at forslaget stemmer med det du mener er det viktigste i faget?
2. Et overordnet mål med fagfornyelsen er at lærere, skoleledere og skoleeiere opplever at læreplanene i fag legger til rette for dybdeløring og relevant kompetanse. I hvilken grad tror du forslaget kan bidra til prioritering og dybdeløring i faget?
3. De nye læreplanene vil ha følgende tre tverrfaglige temaer:
  - \* bærekraftig utvikling
  - \* demokrati og medborgerskap
  - \* folkehelse og livsmestringTemaene skal inngå der det er faglig relevant. Har du innspill til hvilket innhold og perspektiver fra de tverrfaglige temaene som er sentrale fra faget?
4. Verdigrunnlaget skal integreres tydeligere i fag. Vi har nettopp fått ny overordnet del for skolen. Hva mener du er viktig å integrere i faget ut i fra dette verdigrunnlaget?

### Andre skisse til kjerneelementer (KE2)

1. I hvilken grad mener du at gruppen har kommet fram til en riktig prioritering i denne skissen?
2. Hva mener du er de mest sentrale kjerneelementene i faget med utgangspunkt i denne skissen? Hvis du mener at andre kjerneelementer skal inn - hva mener du da skal tas ut?
3. Synes du skissen ivaretar de tverrfaglige temaene - bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring - på en relevant måte for faget?
4. Det skal bli tydeligere hvilke sider av de grunnleggende ferdighetene, lese, skrive, regne, muntlig og digitale ferdigheter, som er relevante i faget. Hvordan synes du skissene ivaretar dette?
5. Ny overordnet del beskriver verdigrunnlaget for skolen, og skal integreres tydeligere i fag. Hvordan synes du skissene ivaretar dette?
6. Synes du skissene til kjerneelementer i de ulike fagene legger til rette for å inkludere samisk innhold, det vil si kunnskap om den samiske folkegruppa og om samisk språk, kultur og samfunnsliv?

### Siste skisse til kjerneelementer (KE3)

1. Synes du at kjerneelementene i utkastet dekker det viktigste innholdet i faget? Hvis ikke, har du forslag til endringer? Ja / Nei / Vet ikke
2. Synes du kjerneelementene i utkastet er tilstrekkelig fremtidsrettet? Hvis ikke, hvilke endringer anbefaler du? Ja / Nei / Vet ikke
3. Synes du utkastet til kjerneelementer for musikk legger til rette for å ivareta samisk innhold i læreplanen for den norske skolen? Ja / Nei / Vet ikke

4. Synes du utkastet til kjerneelementer for musikk legger til rette for å ivareta samisk innhold i læreplanen for den samiske skolen? Ja / Nei / Vet ikke
5. Synes du utkastet til kjerneelementer for musikkfaget legger til rette for å ivareta en bedre integrering av verdigrunnet? Hvis ikke, hvordan bør verdigrunnet integreres tydeligere i faget? Ja / Nei / Vet ikke
6. Synes du utkastet viser hvilke sider ved ferdighetene som er relevante for musikkfaget? Hvis ikke, hvilke sider ved de grunnleggende ferdigheter bør vektlegges tydeligere i faget? Ja / Nei / Vet ikke
7. Synes du kompetansemålene bør utvikles på flere trinn enn i dag i musikkfaget?

### **Første skisse til læreplan i musikk (LP1)**

1. Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget? Ja / Nei / Vet ikke
2. Synes du læreplanskissen er fornyet og tilstrekkelig fremtidsrettet? Ja / Nei / Vet ikke
3. Synes du kompetansemålene uttrykker det viktigste elevene skal lære i faget på en tydelig måte? Ja / Nei / Vet ikke
4. Synes du læreplanskissen viser en god balanse mellom styring av innhold, og skolene og lærerens handlingsrom for valg av metoder og tilpasning til ulike elevgrupper? Ja / Nei / Vet ikke
5. Synes du verdigrunnet er ivaretatt i læreplanskissen? Ja / Nei / Vet ikke
6. Synes du samiske verdier er nok belyst i læreplanskissen? Ja / Nei / Vet ikke
7. Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen? Ja / Nei / Vet ikke
8. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdeløring? Ja / Nei / Vet ikke
9. Synes du språket i læreplanskissen er klart og forståelig? Ja / Nei / Vet ikke
10. Hva er viktig å ivareta i en fagspesifikk omtale av vurdering i læreplanen uten å begrense lærernes handlingsrom?
11. Synes du grunnleggende ferdigheter er godt ivaretatt i læreplanskissen? Ja / Nei / Vet ikke
12. Synes du læreplanskissen viser en tydelig progresjon i faget? Ja / Nei / Vet ikke
13. Synes du samisk innhold er ivaretatt i læreplanskissen? Ja / Nei / Vet ikke [Skisse til læreplan i musikk]
13. Synes du de samiske læreplanskissene i tilstrekkelig grad har et innhold som er relevant for elever i samisk skole og har skissene et fremtidsrettet perspektiv? Ja / Nei / Vet ikke [Skisse til læreplan i musikk samisk]

### **Andre skisse til læreplan i musikk (LP2)**

1. Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
3. Gir læreplanen rom for en aktiv og medvirkende elev slik eleven er beskrevet i overordnet del?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning

4. Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
5. Er det en god sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i dette faget?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
8. Er språket i læreplanen klart og tydelig?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
9. Er samisk innhold godt ivaretatt i læreplanen?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
10. Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget? Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
11. Legger læreplanen godt til rette for å ivareta de yngste barnas læring og utvikling?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
12. Legger læreplanen godt til rette for tilpasset opplæring?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
13. Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
14. Vil tekstene om underveis- og standpunktvurdering fungere som en god støtte i vurderingsarbeidet?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
15. Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
16. Legger læreplanen til rette for at elevene utvikler faglig kompetanse som forbereder dem på videre utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
17. Fagene i grunnskolen har kompetansemål etter ulike trinn. Har du synspunkt på dette?
18. Tekstene "Fagets relevans" og "verdier og prinsipper" skal skrives sammen til én tekst i de endelige læreplanene. Hvilket innhold i de to tekstene mener du det er viktig å ta videre i den sammenskrevne teksten?
19. I læreplanene er det kompetansemål etter 2. trinn i noen fag, og etter 4. trinn i andre fag. Er det på lengre sikt en god løsning også å lage kompetansemål etter 1. trinn, for å få til en god begynneropplæring og bedre overgang mellom barnehage og skole?
20. Legger læreplanen for faget til rette for en praktisk opplæring?  
Helt enig / Delvis enig / Hverken-eller / Delvis uenig / Helt uenig / Ikke angitt enig/uenig-holdning
21. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer?

## Vedlegg 4: Transkripsjon: «Hva er nytt i musikk?»

Læreplanen i musikk er bygget opp rundt elevenes praktiske og skapende arbeid. Elevene skal få mulighet til å øve seg på å håndverksmessige ferdigheter i spill, sang og dans. I tillegg óg reflektere kritisk over egne skapende prosesser.

I skapende arbeid med musikk, sang og dans forholder barn og unge seg til forbilder – både musikalsk og visuelt. Å bli bevisste kulturutøvere og kulturbrukere innebærer å kunne forstå et mangfold av musikalske uttrykk og musikalske uttrykksformer. Samtidig må man kunne reflektere kritisk over hva uttrykkene betyr i de sammenhengene der de oppstår og utøves.

En viktig grunntanke i vårt arbeid med læreplanen i musikk, har vært at eleven skal settes i stand til å delta og bruke musikk som en arena for kreativ utfoldelse i sosiale sammenhenger, slik at musikk blir en ressurs i livet. Derfor inneholder læreplanen også refleksjon over musikkens betydning for individ og samfunn. Og det knytter vi til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring.

I læreplanen har vi lagt vekt på at musikkfaget skal utgjøre en sammenheng mellom lek, sansing, skapende aktiviteter og kritisk tenkning. Musikkfagets kjerne er en kombinasjon av å utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk, og forstå, og reflektere og drøfte musikk. I kompetansemålene kombinerer vi disse verbene med musikkfaglige verb, og særlig viktige verb er spille, synge og danse.

Det skapende, utforskende og kreative henger naturlig sammen med spill, sang og dans. Kjerneelementet «lage musikk» framhever dette tydelig, men det er også sterkt til stede i kjerneelementet «utøve musikk». I begge disse kjerneelementene har nyskaping og refleksjon over egne ideer en naturlig plass. Disse henger også tett sammen med kjerneelementene oppleve musikk og kulturforståelse.

De ulike kompetansemålene på alle trinn legger til rette for engasjement, utforskertrang, skaperglede og kreative utfoldelse – i spill, sang og dans. I kompetansemålene på annen trinn bruker vi begrepet «leke med» for å beskrive en samlet aktivitet for disse elementene. Og gjennomgående så bruker vi verb som utforske, eksperimentere, og disse verbene signaliserer elevenes aktive, deltagende engasjement.

Verbene utforske og eksperimentere kan ha en slagside i læreplansammenheng, fordi det kan oppfattes som at lærerens rolle reduseres i elevenes frie utforsking og eksperimentering. I læreplanen har vi derfor lagt til rette for at læreren bidrar med konkret faglig innsikt og retning for elevenes arbeid. Læreren skal bidra med innsikt i forbindelse med rytmer, melodier og musikalske mønstre, som et eksempel fra 4. trinn. Læreplanen legger altså opp til at elevene skal få et kunnskapsgrunnlag å utforske og eksperimentere ut ifra, og at de skal sitte igjen med bevisstgjort musikkfaglig kompetanse.

For å legge inn at eleven skal arbeide med selvvalgt musikk, skal læreplanen også bidra til å heve elevenes engasjement, og mest tydelig er selvstendig arbeid med selvvalgt sang, musikk eller dans på 10. trinn.

Arbeidet med å utvikle elevenes refleksjon i musikkfaget faller innenfor tre viktige områder: Det første området er refleksjon rundt øvingsprosess og resultat, som bidrar til at elevene trener sin estetiske sans og sine musikalske ferdigheter, og at elevene lærer å lære innenfor spill, sang og dans. Det andre området er refleksjon knyttet til sosial samhandling og samarbeidsprosesser. Dette handler om at elevene må være lydhøre overfor hverandres ideer og innspill og respektere ulike musikkuttrykk når de øver sammen mot et felles mål. Det tredje området handler om musikkfaglig refleksjon over musikkens betydning og funksjon, og forbilders rolle for elevenes musikalske identitet.

I læreplanen for musikk legger vi til rette for læring ved å kombinere flere måter å lære på. Det handler om å bruke både kropp, følelser og hodet. Musikkfaget legger vekt på læring som en skapende prosess der det kroppslige, relasjonelle, emosjonelle og kognitive er sentrale elementer.

Å lage musikk med digitale verktøy er like vanlig som med analoge. Digitale verktøy er musikkinstrumenter for å framføre og lage musikk, og kan gjøre faget mer relevant for elevene. Selv om det teknologiske er viktig og tilbyr mange muligheter har vi ikke latt musikkteknologi gjennomsyre læreplanen i faget. Vi har lagt vekt på å beholde mange kompetansemål som innebærer analog – eller fysisk – deltakelse i musikkaktiviteter. Digitale verktøy har vi lagt inn i kompetansemålene helt fra 2. trinn. Vi har likevel ikke beskrevet bestemte digitale verktøy eller programvare av hensyn til den raske teknologiske utviklingen på området.

Nå håper vi at læreplanene skal kunne gi elevene et grunnlag for å bruke musikk som ressurs videre i livet.

## Vedlegg 5: Koblinger til kompetansemål i den digitale visningen av læreplanen

#	Kompetansemål	Utøve musikk	Lage musikk	Oppleve musikk	Kulturforståelse	Folkeløse og livsnering	Demokrati og medborgerskap	Muntlige ferdigheter	Å kunne skrive	Å kunne lese	Å kunne regne	Digitale ferdigheter	Ulike ferdigheter	Progresjon
2.1	utøve et repertoar av sangleker, sanger og danser hentet fra elevenes nære musikkultur og fra kulturarven	x		x	x	x		x			x			4.1, 4.2
2.2	utforske og eksperimentere med puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form i dans, med stemmen og i spill på instrumenter	x		x				x			x			4.1, 4.3
2.3	leke med musikkens grunnelementer gjennom lyd og stemme, lage mønstre og sette sammen mønstrene til enkle improvisasjoner og komposisjoner, også med digitale verktøy		x	x							x	x		4.2, 4.3
2.4	formidle opplevelser av ulike musikalske uttrykk gjennom samtale og kunstneriske uttrykksformer	x	x	x	x	x							x	4.4, 4.5
4.1	utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur	x		x	x	x								7.1, 7.2
4.2	syng og spille på instrumenter alene og sammen med andre ved bruk av gehør og enkel notasjon	x		x				x		x				7.3
4.3	eksperimentere med rytmer, melodier og andre grunnelementer, sette sammen mønstre til komposisjoner, også ved bruk av digitale verktøy, og beskrive arbeidsprosesser og resultater	x	x	x									x	7.4, 7.5
4.4	formidle egne musikkopplevelser og beskrive bruk av musikalske virkemidler ved hjelp av enkle fagbegreper	x		x	x	x		x						7.6, 7.7, 7.8, 7.9
4.5	samtale om og reflektere over hvordan musikk skaper mening når den brukes i ulike sosiale sammenhenger			x	x	x	x	x						7.7, 7.8, 7.9
7.1	utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien	x		x	x	x		x						10.1
7.2	utforske og drøfte hvordan musikk fra fortiden påvirker dagens musikk	x		x	x			x						10.2, 10.9
7.3	øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker	x		x				x	x	x				10.3, 10.7
7.4	lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet	x	x	x									x	10.4, 10.6, 10.7
7.5	bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk	x	x	x									x	10.4, 10.6, 10.7
7.6	bruke fagbegreper i beskrivelse av og refleksjon over arbeidsprosesser, resultater, musikalske uttrykk og virkemidler	x	x	x	x								x	10.5, 10.8
7.7	utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer	x		x	x	x	x						x	
7.8	undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier	x	x	x	x	x	x						x	10.9, 10.10
7.9	reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og gruppers identitet			x	x	x	x	x	x	x				10.10
10.1	utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans	x		x	x	x		x						
10.2	reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes			x	x		x	x	x					
10.3	samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt	x		x		x							x	
10.4	skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder	x	x	x									x	
10.5	utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler	x		x	x	x							x	
10.6	lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat	x	x	x									x	
10.7	bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid	x	x					x	x			x		
10.8	bruke relevante fagbegreper i skapende arbeid og i refleksjon over prosesser og resultater	x	x	x									x	
10.9	utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden	x	x	x	x	x	x						x	
10.10	utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer			x	x	x	x	x	x	x				

## Vedlegg 6: «Demokrati og medborgerskap» i læreplaner i utvalgte fag

	<b>Musikk</b>	<b>Kroppsøving</b>	<b>Norsk</b>	<b>Kunst og håndverk</b>
Tema-setning	I musikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs.	I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å fremme evne til samspel i aktiviteter og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget.	I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.	I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger.
Kommentar-setning 1	Arbeid med temaet i faget gir elevene forståelse av hvordan de kan ta i bruk kunstneriske ytringsformer og estetiske uttrykk i demokratiske prosesser.	Faget skal medverke til at elevene får kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid.	Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon.	Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i.
Kommentar-setning 2	Faget musikk skal bidra til bevissthet om hvordan musikk til alle tider har vært brukt til å uttrykke meninger og til å skape og kommunisere identiteter.	Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meningsbrytingar og respektere usemje.	Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer.	
Kommentar-setning 3	I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser.  (Kunnskapsdepartementet, 2019d)		Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.  (Kunnskapsdepartementet, 2019f)	
		(Kunnskapsdepartementet, 2019a)		(Kunnskapsdepartementet, 2019b)

# Vedlegg 7: Henvendelse til Utdanningsdirektoratet om bruk av høringsuttalelser

## Bruk høringsuttalelser i masteroppgave

Paul Hermann Torjesen Marti <paul.t.marti@student.nmh.no>

ma. 28.03.2022 21:24

Til: post@udir.no <post@udir.no>

Hei.

Jeg er masterstudent ved Norges musikkhøgskole og ønsker å skrive en masteroppgave om demokratisyn i musikkfaget i LK20 under veiledning av professor Øivind Varkøy. I den forbindelse er jeg interessert i å analysere et utvalg av høringsuttalelser gitt til kjerneelementgruppa og læreplangruppa i musikk 2017-2019. Det er først og fremst uttalelser gitt på vegne av utdanningsinstitusjoner og organisasjoner som er aktuelt, ikke uttalelser fra enkeltpersoner. Det er anslagsvis snakk om 50-60 høringsuttalelser.

Jeg henvender meg til dere for å undersøke om det finnes noen begrensninger for bruk av disse høringsuttalelsene. Jeg ønsker videre å be om innsyn i de arkiverte høringsuttalelsene og utkastene fra kjerneelement- og læreplanprosessen til musikkfaget (som ikke lenger ligger tilgjengelig på udir.no).

Jeg ettersender gjerne prosjektbeskrivelse dersom det er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Paul Marti

paul.t.marti@student.nmh.no

99313714



# Vedlegg 8: Svar fra Utdanningsdirektoratet om bruk av høringsuttalelser

## Epost fra Utdanningsdirektoratet

post@udir.no <post@udir.no>

to. 12.05.2022 15:40

Til: Paul Hermann Torjesen Marti <paul.t.marti@student.nmh.no>

📎 1 vedlegg (73 kB)

Svar på spørsmål om bruk av høringsuttalelser musikkfaget i masteroppgave.pdf;

Hei

Viser til din henvendelse og spørsmål om bruk av høringsuttalelser.

Høringer som har blitt publisert på Udir.no fra og med mai 2021 og framover publiseres direkte til elnnsyn.no i fulltekst.

Når det gjelder innsyn i eldre høringer, som du ber om her, så må du sende oss en henvendelse om hva du ønsker innsyn i. Det må du sende til [post@udir.no](mailto:post@udir.no). Vi behandler det som et innsynskrav – og kan sende ut rapporter, eventuelt uttalelser i de høringene du ønsker.

Man kan også be om innsyn i høringer ved å søke på <https://einnsyn.no/>. Hvordan man gjør det er nokså intuitivt. Det ligger tips og brukerveiledninger der.

Alle innsynskrav – både de som kommer fra elnnsyn.no og de som er sendt til [post@udir.no](mailto:post@udir.no) behandles av oss i Udir.

Håper dette var til hjelp og svar på dine spørsmål.

Vår referanse: 2022/77

Vennlig hilsen

**Marianne Farstad-Jensen**  
seniorrådgiver  
Utdanningsdirektoratet

# Vedlegg 9: Meldeskjema Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om demokrati og medborgerskap i ny læreplan i musikk](#) / Eksport

## Meldeskjema

### Referansenummer

902725

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Stillingstittel

(Bakgrunnsinformasjon avgitt i forbindelse med høringsuttalelse avgitt i høring om ny læreplan i musikk)

### Prosjektinformasjon

#### Prosjekttittel

Masteroppgave om demokrati og medborgerskap i ny læreplan i musikk

#### Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke syn på musikk, demokrati og musikkfaget som kommer til uttrykk i sentrale tekster knyttet til prosessen rundt ny læreplan i musikk. Metoden vil være dokumentanalyse av:

- Læreplanutkast og ny læreplan i musikk i LK20
- Høringsdokumenter og høringsinnspill fra høringen rundt ny læreplan i musikk
- Nyhetsartikler fra læreplangruppa i musikk på udirbloggen
- Veiledningsmaterieell fra Udir knyttet til tverrfaglige temaer og ny læreplan i musikk
- NOU 2014 7 Elevenes læring i fremtidens skole og NOU 2015 8 Fremtidens skole

#### Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

I den offentlige høringen om ny læreplan i musikk (LK20) har både organisasjoner, universiteter og høyskoler, skoler så vel som privatpersoner uttalt seg om hva de mener musikkfaget bør inneholde. Dette vil være relevant for mitt masterprosjekt som undersøke ulike oppfatninger om musikkfaget i norsk skole. Det er først og fremst opplysningene om det tverrfaglige emnet "demokrati og medborgerskap" som vil bli brukt.

#### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse master Paul rev.6.docx](#)

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Paul Hermann Torjesen Marti, paulmarti87@gmail.com, tlf: 99313714

### Behandlingsansvar

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

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

Øivind Varkøy, oivind.varkoy@nmh.no, tlf: 23367276

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

## Utvalg 1

---

**Beskriv utvalget**

Personer som har uttalt seg i høringen om ny læreplan i musikk i regi av utdanningsdirektoratet på vegne av høyskoler, universiteter, organisasjoner, direktorater, bedrifter, kommuner, fylkeskommuner og skoler.

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**

De som har kommet med relevante uttalelser om temaer som demokrati, medborgerskap og tverrfaglige emner i sin høringsuttalelse.

**Alder**

18 - 120

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Annet

**Beskriv**

Høringsuttalelser gitt til utdanningsdirektoratet. Offentlig tilgjengelig på <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/>

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Allmenn interesse eller offentlig myndighet (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

**Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag**

Høringsuttalelsene i forbindelse med ny læreplan i musikk utgjør en sjelden mulighet til å hente inn data om hvordan ulike aktører med interesse for musikkfaget i norsk skole ser for seg faget. Det er av offentlig interesse å synliggjøre de ulike diskursene som påvirker den offentlige skolen, som musikkfaget er en del av.

## Informasjon for utvalg 1

**Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Nei

**Begrunn hvorfor du ikke informerer utvalget om behandlingen.**

Den store mengden høringsinstanser (273 høringsinstanser) gjør det krevende å informere alle enkeltvis. Dessuten er uttalelsene gitt i en offentlig høring der høringsinstansene har vært inneforstått med offentliggjøring på Utdanningsdirektoratets høringsportal. Dertil vil jeg ikke innhente data fra uttalelser gitt i kraft av å være privatpersoner, kun personer som uttaler seg på vegne av organisasjoner, høyskoler, kommuner, skoler og lignende. Personopplysninger vil anonymiseres.

## Tredjepersoner

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

## Dokumentasjon

---

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Ved å ta kontakt med meg eller veileder for masterprosjektet via telefon eller epost

### Totalt antall registrerte i prosjektet

100-999

## Tillatelser

---

### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

## Behandling

---

### Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter

### Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

[Retningslinjer-for-behandling-av-persondata-i-forskningsprosjekter-som-gjennomføres-av-studenter.pdf](#)

### Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

### Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

## Sikkerhet

---

### Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Endringslogg
- Adgangsbegrensning

## Varighet

---

### Prosjektperiode

01.04.2022 - 01.01.2024

### Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

### Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes

### Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

# Vedlegg 10: Prosjektbeskrivelse til Sikt

## Prosjektbeskrivelse master i musikkpedagogikk

*Paul Hermann Torjesen Marti*

### Arbeidstittel:

**«Demokrati og medborgerskap i grunnskolens musikkfag»**

### Beskrivelse av tema og formål

Som musikk lærer i grunnskolen er jeg interessert i musikkens muligheter for elevers dannelse og utfolding også utover læreplanens konkrete kompetansemål. Derfor synes jeg den nye læreplanens tverrfaglige temaer (LK20) er spennende med tanke på musikkfaget.

I utgangspunktet skulle alle de tre tverrfaglige temaene inn i den nye læreplanen i musikk: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I det første utkastet til ny læreplan i musikk i 2018 var alle tre med, før de i andre utkast var blitt redusert til ett – Folkehelse og livsmestring. Begrunnelsen fra Kunnskapsdepartementet syntes å være bekymring for stofftrenghet. Etter engasjement blant både lærere og organisasjoner kom «Demokrati og medborgerskap» inn igjen i det endelige utkastet. At musikk kan brukes som hjelp til livsmestring, virker nokså intuitivt, noe både departement og læreplangruppe synes å være enige om. «Demokrati og medborgerskap» synes derimot ikke å være en like selvsagt del av musikkfaget.

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvilke syn på musikk, demokrati og musikkfaget som kommer til uttrykk i sentrale tekster knyttet til prosessen rundt ny læreplan i musikk. Formålet er å synliggjøre ulike diskurser rundt musikkens og musikkfagets rolle i relasjon til demokratiske prosesser i samfunnet, og å reflektere over hvordan disse diskursene kan påvirke musikkpedagogisk praksis og syn på musikkfagets plass i fremtidens skole. Oppgaven skriver seg inn i en læreplanforskningsstradisjon, og er relevant for musikkpedagoger, skoleledere og skoleforskere.

### Problemstilling

**Hvordan framstilles relasjonen mellom musikkfaget, demokrati og medborgerskap i sentrale tekster fra prosessen rundt LK20, og hvilke muligheter og begrensninger kan dette gi for musikkpedagogisk praksis i skolen?**

I første omgang ønsker jeg å undersøke hvilke diskurser om demokrati og medborgerskap i relasjon til musikkundervisning som kommer til uttrykk i læreplanteksten til musikkfaget i det nye læreplanverket LK20 og i tekster fra og rundt læreplanprosessen som NOU-er, stortingsmeldinger og høringsdokumenter.

Dette vil kunne gi et interessant innblikk i ulike syn på musikkfaget og hvordan ulike aktører forestiller seg musikkfagets rolle i samfunnet. Videre ønsker jeg å knytte disse funnene til musikkpedagogisk og musikk sosiologisk teori og forskning for å diskutere muligheter og begrensninger for musikkfaget i framtidens skole.

## Avgrensning og disposisjon av oppgaven

Foreløpig er oppgaven avgrenset av problemstillingen og datamaterialet beskrevet i avsnittet om metode og datainnsamling. I det relativt omfattende datamaterialet vil jeg først og fremst analysere de delene av tekstene som omhandler musikkfaget, dernest tekster som handler om det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». På denne måten blir den musikkfaglige relevansen av oppgaven tydeligere.

Disposisjonen av oppgaven vil bli tydeligere etter hvert som jeg får kommet i gang med analysearbeidet. Foreløpig ser jeg for meg en struktur på oppgaven først tar for seg begrepene «demokrati» og «medborgerskap» i utdanningssammenheng, dernest presenterer noen relevante teoretiske tilnærminger fra det musikkpedagogiske feltet, før det følger en metodedel og resultatgjennomgang av det analytiske arbeidet. Til slutt ser jeg for meg en diskusjon av resultatene i lys av teorien med tanke på hvilke syn på musikkfaget som trer frem.

## Metode og datainnsamling

Jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av sentrale tekster fra prosessen rundt LK20. Både hermeneutikk og kritisk diskursanalyse kan være nyttige innfallsvinkler for å få tak i temaer og diskurser i datamaterialet.

Valg av innholdsanalyse som metode er gjort av hensyn til problemstillingens fokus på læreplanutviklingsprosessen, som i tilfellet LK20 er dokumentert i offentlige skriftlige dokumenter i et omfang som mangler sidestykke i norsk utdanningshistorie. Ved at for eksempel læreplanutkast og høringsinnspill er skriftliggjort og offentlig tilgjengelig, kan dokumentanalyse som metode gi innblikk i prosesser som i tidligere læreplanreformer har vært lukket for allmennheten. Samtidig har denne offentlige prosessen også gitt et insentiv for andre aktører som organisasjoner, lærere, forskere og privatpersoner til å uttale seg i det offentlige rom om læreplanen. Dette har skjedd både gjennom de formelle høringene og ved at mange har engasjert seg underveis i sosiale og tradisjonelle medier. Alt dette utgjør et rikt skriftlig datamateriale som kan analyseres for å få tak i ulike diskurser om musikkfaget, demokrati og medborgerskap.

De viktigste datakildene vil være læreplanteksten til ny læreplan i musikk LK20, inkludert læreplangruppens utkast til kjerneelementer og læreplan, i tillegg til høringsdokumenter som utvalgte høringsinnspill og læreplangruppens oppsummeringer og bloggposter underveis. I tillegg vurderer jeg å inkludere tidligere læreplaner i musikk i analysen (avgrenset til L97 og LK06 for å begrense omfanget), eventuelt læreplaner i musikk fra videregående skole (LK20).

# Vedlegg 11: Vurdering Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om demokrati og medborgerskap i ny læreplan i mu...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
902725

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
26.07.2022

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave om demokrati og medborgerskap i ny læreplan i musikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

**Prosjektansvarlig**  
Øivind Varkøy

**Student**  
Paul Hermann Torjesen Marti

**Prosjektperiode**  
01.04.2022 - 01.01.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Allmenn interesse eller offentlig myndighet (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.01.2024.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle overnevnte kategorier av personopplysninger med grunnlag i at oppgaven er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning.

Behandlingen av personopplysninger er nødvendig for allmennhetens interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at den registrerte får tilfredsstillende informasjon/ved at prosjektet oppfyller kravet om nødvendige garantier  
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

Vi vurderer at det kan unntas fra informasjonsplikten etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

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

Personverntjenester 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.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Hildur Thorarensen

Lykke til med prosjektet!



## Om Master i musikkpedagogikk

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

Studiet samler musikk lærere 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 kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

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

Over 800 studenter og 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde, som særlig omfatter folkemusikk, klassisk, jazz og samtidsmusikk.

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.

