

Nordic Research in Music Education

Original Article | Vol. 2, No. 2, 2021, pp. 126–148 | ISSN: 2703-8041

Sjangring som musikdidaktisk praksis

Live Ellefsen

Affiliation: Høgskolen i Innlandet, Norge

Contact corresponding author: live.ellefsen@inn.no

Sammendrag

I denne artikkelen argumenteres det for at sjanger ikke bare utgjør et kunnskapsinnhold i musikkfaget i grunnskolen, men også fungerer som en kunnskapsproduserende diskursiv praksis. For å forstå hvordan, og på bakgrunn av tidligere teorier om sjangeres vesen og verdi, skriver forfatteren frem sjanger som handling: å *sjangre*. Artikkelen undersøker hvordan lærere som underviser i musikk i norsk grunnskole sjangrer musikk og musikkaktiviteter når de beskriver undervisningen sin. Analysene viser at lærernes sjangring tjener praktisk-didaktiske formål ved å ordne et innholdstilfang og tilrettelegge det for læring. I dette arbeidet operasjonaliserer sjangringen bestemte musikkhistoriske narrativ og etablerer likheter og forskjeller mellom musikk, folk og kulturer, tider og steder. Samtidig virker sjangringen diskursivt regulerende på selve tilfanget, ved å ta for gitt et utvalg den allerede har produsert. Dette gir seg blant annet utslag i et vektet og kanonisert innhold hva angår musikken og artistene/komponistene som er representert i skolen.

Nøkkelord: *diskurs, musikkdidaktikk, musikkfaget i grunnskolen, sjanger, sjangring*

Abstract

“Genring” as a music educational practice

Based on a survey carried out among Norwegian primary and secondary school teachers teaching music at the time, this article addresses the teachers' use of the concept of “genre” and genre-related terminology when describing their music lessons. In the article, “genre” is considered a social and cultural meaning-making practice. Indeed, better to explore the productive aspects of genre in music educational settings, the author reconceptualises genre as a verb: to genre. The analyses show that music teachers' genring of educational content constructs specific discursive formations of knowledge, characterised by creating historical narratives, and by enacting differences.

Keywords: *discourse, music education, school music, genre, genring*

Introduksjon

«Kan du fortelle oss om musikken du og elevene dine hørte, sang, spilte og lagde forrige økt med musikk? Kan du gi eksempler på annen musikk du synes fungerer godt i musikkundervisningen?» Disse spørsmålene ble stilt i en nasjonalt distribuert spørreundersøkelse som jeg og mine kolleger i forskningsprosjektet DYNAMUS gjennomførte i 2019/2020.¹ Spørsmålene genererte over 1 800 musikkseksempler fra til sammen 293 lærere i norske barne- og ungdomsskoler. En hovedmålsetting med å samle eksemplene var å undersøke hva slags musikk og hvilke musikkaktiviteter lærere bruker i musikkundervisningen. I foreliggende artikkel har jeg imidlertid en annen agenda, nemlig å undersøke betydningen av *sjanger* i det innsamlede materialet. Spørreskjemaet inneholdt ikke begrepet *sjanger*. Lærerne ble heller ikke bedt om å beskrive musikkstil eller type musikk, eller knytte musikken til epoker, tradisjoner eller perioder.² Men relevansen av *sjanger* som kategori i beskrivelsene av undervisningsinnhold ble tydelig allerede tidlig i analyseprosessen. Lærerne bruker *sjanger*begrepet og tilsvarende terminologi når de lister opp musikkseksempler, beskriver og begrunner musikkaktiviteter og forteller om hvordan musikkfaget organiseres på egen arbeidsplass og i egen undervisning. Konseptet *sjanger* åpner for å ta i bruk en hel rekke andre kategorier for å utdype hva slags musikk og hvilke musikkaktiviteter det er snakk om, kategorier som kunstmusikk og blues, musikk fra andre kulturer og listepop.

På bakgrunn av svarene lærerne sendte inn kan det hevdes at *sjanger*begrepet, og en tilhørende musikkfaglig underskog av terminologi, utgjør et kunnskapsinnhold i seg selv i grunnskolens musikkfag. For det første definerer begrepet både et tema eller område for kunnskap, av lærerne gjerne beskrevet som *sjangerlære*, og en bestemt form for kompetanse, for eksempel *sjangerforståelse*. For det andre inngår en mengde kategorier tett relatert til *sjanger*begrepet også i undervisningen. Elevene «lærer om blues», hører et «lytteeksempel på bebop» eller «danser til popsanger fra Just Dance». For det tredje knyttes musikkseksempler sammen med *sjanger*betegnelser, slik at bestemte meningsrelasjoner også etableres som kunnskap i faget. De didaktisk motiverte og lokalt operasjonaliserte relasjonene kommer i stand ved at lærerne trekker på allerede etablerte meningsrelasjoner i tilstøtende musikk- og utdanningsfelt, ikke minst i populærkulturfeltet. Disse får dermed betydning for hva som læres, også ut over det umiddelbart musikkfaglige og læreplanstyrte, når elever og lærere lytter til, danser til, komponerer og utøver musikk i klasserommet.

1 Forskningsprosjektet *The Social Dynamics of Musical Upbringing and Schooling in the Norwegian Welfare State* (DYNAMUS) undersøker hvordan musikk kan virke inkluderende, men også ekskluderende, i ulike lærings- og utdanningssammenhenger. I tillegg til artikkelforfatteren bidro prosjektmedlemmene Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen og Odd Skårberg til utformingen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

2 To etablerte *sjanger*betegnelser ble riktig nok brukt i et eksempel som viste hvordan lærerne kunne fylle ut skjemaet: «klassisk musikk» i en kolonne som ba om «tittel/kort beskrivelse av musikken» og «blues-tema: lytte-eksempel» i en kolonne som ba om beskrivelse av aktivitet.

I forlengelse av en slik argumentasjon er det nærliggende å hevde følgende: Sjanger utgjør ikke bare et kunnskapsinnhold i musikkfaget i grunnskolen, men fungerer også kunnskapsproduserende. Av analytiske årsaker kan det derfor være hensiktsmessig å forstå sjanger som handling. I foreliggende artikkel lanserer jeg verbet å *sjangre*, og foreslår at sjangring, for eksempel av musikk, forstås som produktive handlinger av midlertidig meningsfastleggelse, der eksisterende klassifikasjonssystemer og kategorier settes i spill og (re)forhandles.³ Videre viser jeg hvordan lærernes sjangring av musikk og aktiviteter i grunnskolens musikkundervisning har en didaktisk funksjon: Den (re)konstruerer og systematiserer et innhold, muliggjør faglig kommunikasjon i klasserommet og tilrettelegger for læring. Formålet med artikkelen er todelt: I samspill med det empiriske materialet fra spørreundersøkelsen som er referert til over vil jeg utvikle et begrep om sjangring, og undersøke konseptets analytiske relevans og anvendelighet for musikkpedagogisk forskning. Samtidig er formålet å undersøke hvordan læreres didaktiske sjangring arter seg i musikkfaget i grunnskolen, særlig med tanke på hvordan praksisen bidrar til konstruksjonen av kunnskap i faget.

I analysene operasjonaliseres en forståelse av sjangring som en diskursiv, kunnskapsproduserende praksis (Foucault, 1969/2010). I dette ligger at jeg forstår sjangring som en sosial, kulturell og materiell meningsskapende og forskjellsskapende prosedyre der musikalske uttrykk (re)defineres, innordnes i hierarkier, sammenlignes og skilles fra hverandre, også ved å assosieres med bestemte kulturelle praksiser, kontekster og identiteter. Slik inngår bruk av sjangerbegreper i konstruksjonen og opprettholdelsen av kulturelle distinksjoner (Bourdieu, 1984) på musikkfeltet, som bidrar til å holde ved like sosiale strukturer og hierarkier. Man kan imidlertid også tenke seg at en pågående produksjon og re-produksjon av musikalske sjangere kan destabilisere heller enn befeste bestående kunnskapsregimer og skape nye meningsrelasjoner og muligheter for kollektiv selvforståelse. I denne artikkelen undersøker jeg nettopp den diskursive forhandlingen av kunnskap i musikkfaget slik den kan komme til syne gjennom lærernes didaktiske sjangerpraksis.

Sjanger og sjangring

I svarene fra spørreundersøkelsen benytter lærerne sjanger som et nærmest selvforklarende og musikkfaglig motivert begrep. Men som språklig og sosialt verktøy for å produsere og kommunisere mening gjør sjangerbegrepet ulikt arbeid i ulike fag-, profesjons- og hverdagsdiskurser. Diskusjonen om dette verktøyets beskaffenhet og nytte vender stadig tilbake i akademiske sammenhenger, især i litteratur- og filmvitenskapelig diskurs, og i

3 I denne artikkelen konsentrerer jeg meg om sjangring som empirisk fenomen i musikkundervisningen i norsk grunnskole. Jeg gjør en grundigere utgreiing av sjanger som handling og sjangring som analytisk konsept i artikkelen «Genre and Genring in Music Education» (Ellefsen, under utgivelse).

forskning på populærkulturelle uttrykksformer. Nye interessante bidrag her er Labarres (2020) *Understanding Genres in Comics*, Bothmans (2018) *Action, Detection and Shane Black: Antiessentialist Genre Theory and its Application*, antologien *Emerging Genres in New Media Environments* (Kelly & Miller, 2017), og Levines (2017) ny-formalistiske gjentenkning av sjangerteori som dynamisk formteori, *Forms: Whole, Rhythm, Hierarchy, Network* (som inkluderer en analyse av HBO-suksessen «The Wire»). Burns (2016) *A Companion to Popular Culture* vier hele kapittel tre til bidrag som adresserer sjangeres logikk og historisitet i populærkulturfeltet. Felles for flere nye forskningstilnæringer er at de betrakter sjangere som sosiale eller sosio-diskursive og mediespesifikke praksiser som utspiller seg i bestemte kulturelle og industrielle kontekster. Millers (1984) *Genre as Social Action* var banebrytende for denne måten å forstå sjanger på, og har influert senere anvendelser. Imidlertid begynner forskyvningen av interessen fra det formale til det empiriske allerede med post-strukturalistisk kritikk:

When poststructuralism arrived on the scene, it tried to force the structuralists to see the implications of their own theories of language: that any structures are indeterminate and subject to the play of language. Poststructuralism problematizes genre classification; as Jacques Derrida observed, every text participating in a genre is also deconstructing that genre. (Larabee, 2019, s. 8)

Også på det musikkvitenskapelige feltet, og især i forskningsaktivitet som studerer populærmusikk og populærmusikkpraksiser, har teorier og diskusjoner om sjangeres vesen og verdi pågått (Brackett, 2016; Brisson & Bianchi, 2019; Drott, 2013; Fabbri, 1982, 2012; Moore, 2001). Brackett (2016) anser sjanger for å være en spesielt meningssskapende og meningsbærende kulturell konstruksjon på musikkfeltet. Fremveksten av den verdensomspennende musikkindustrien på 1900-tallet og 2000-tallets strømmeteknologi satte fart på kategoriseringspraksiser der sjangere og subsjangere etableres og knyttes til bestemte musikalske uttrykk og bestemte markeder av konsumenter. Behovet for å kategorisere oppsto imidlertid ikke med de nye distribusjonskanalene, mener Brackett (2016), «but rather continued a process of organizing music in terms of categories of difference associated with demographic divisions» (s. 18). Sjangere er betydningsfulle fordi de utgjør bestemte diskursive formasjoner av musikalske uttrykk og praksiser som mennesker tar i bruk og identifiserer seg med – eller like viktig, avgrenser seg mot – for å forstå seg selv og andre. Disse formasjonene inkluderer ikke bare musikalske stiltrekk, men også stiltrekkenes kulturelt etablerte konnotasjoner (s. 3). Slik identifikasjon innebærer dessuten kreativ meningssskaping og ikke bare avkoding. Musikalske uttrykk kan sies å delta i en rekke ulike diskursive sjangerformasjoner i samtiden, fortiden eller også i fremtiden (Brackett, 2016, s. 10), og det er vår kreative fortolkning av uttrykket som gjør oss i stand til å bruke musikk som ressurs i våre sosiale prosjekter. Fra et diskursteoretisk ståsted vil det samtidig være slik at et uttrykk må være diskursivt gjenkjennelig for å være anvendelig. For å kunne delta i nye sjangere

må et musikalsk uttrykk allerede kunne forstås å ha deltatt i en etablert sjanger, mener Brackett. Her støtter han seg på Derrida, som hevder at «citationality or iterability is a necessary condition for all communication» (s. 12). Det er altså først når en sosio-musikalsk konvensjon er relativt stabil og gjenkjennes som et uttrykk for en sjangerkategori, at den kan siteres utenfor sin kontekst. Dermed vil det også være slik at sjangere er resultater av kollektiv kreativitet og ikke utelukkende av autonome aktørers handlinger (s. 14).

Den kollektive kreasjonen av sjangere, med eksempler på musikalske uttrykk og assosiasjoner til sosiale praksiser, relasjoner og grupperinger, foregår også i musikklasserommene. Lærerne som svarte på spørreundersøkelsen denne artikkelen rapporterer fra var forpliktet til å undervise i tråd med den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06),⁴ som angir at man «innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Sjangerbredde som «ivaretar hovedlinjer innenfor ulike musikalske sjangere» utgjør sågar en «faglig kjerne» i hovedområdet *lytting* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). På bakgrunn av retningslinjer i styrende dokumenter organiseres gjerne lærebøker og andre ressurser som anvendes i musikkfaget også i henhold til sjangerbegreper. Et utbredt læreverk i norsk skole gjennom to læreplaner er *Opus: musikk for ungdomstrinnet*. *Opus* anser «musikkens genre, kulturer og historie» å være en «hovedkategori» av lærestoff (Andreassen, 2006, s. 17). Fagbokforlaget omtaler innholdet i læreboken blant annet slik: «Vi følger den rytmiske musikken fra blues via jazz og rock over i popindustrien. Fenomenet verdensmusikk får en grundig gjennomgang før vi ser på framveksten av elektronika» (Fagbokforlaget, u.å.). Omtalen illustrerer også hvordan sjangerbegreper kan bidra til å understøtte ideer om linearitet og organisk utvikling i musikkhistoriske fremstillinger; ideer som gjerne er innvevet i diskurser om opprinnelse og originalitet, enkelthet og kompleksitet.

Tilsvarende fungerer sjanger som verktøy for produksjon av forskningsnarrativer på det musikkpedagogiske feltet, for eksempel i studier av utdanningspraksiser og undervisningsinnhold (Asp, 2020; Dyndahl et al., 2017; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; McQueen et al., 2018; Sætre et al., 2016; Wahlberg, 2020), og identitetsprosesser og sosiale relasjoner (Ellefsen, 2014; Johansen, 2017). Men på tross av økende interesse for det sosio-diskursive ved musikk og musikkundervisning uteblir imidlertid en operasjonalisering av sjangerbegrepet som tar høyde for at også sjanger er diskursiv praksis og «social action», som Miller (1984) sier. McQueen et al. (2018, s. 23) kritiserer det de mener er en tendens til å bruke forenklete sjangerkategoriseringer når musikkfaget i grunnskolen diskuteres. Jeg mener utfordringen heller er at det ikke i særlig grad reflekteres omkring kategoriseringsprosessene i seg selv og det diskursive arbeidet de gjør også i forskning. Å se nærmere på sjangring som musikkdidaktisk praksis, eventuelt også musikkdidaktisk forskningspraksis,

4 For musikk i grunnskolen trinn 1–9 var Kunnskapsløftet 2006 gyldig frem til 01.08.2020. For 10. trinn var planen gyldig frem til 01.08.2021.

kan gi dypere forståelse av hvordan kunnskap kommer i stand og holdes i hevd i musikkfaglige sammenhenger.

Brackett hevder at «no genre identity exists behind expressions of genre; genre is performatively constituted by the very expressions that are said to be its results» (Brackett, 2016, s. 13). Jeg følger Brackett når han (underforstått) parafraserer Judith Butler,⁵ men foreslår samtidig å trekke argumentasjonen litt lenger. Som det fremgår av Bracketts parafase beskriver performativitet meningsskapende prosesser som tilegner identiteter ontologisk status – hos Butler kjønnsidentitet, hos Brackett sjangeridentitet – på bakgrunn av det som antas å være uttrykk for slike identiteter. At noe konstitueres performativt innebærer at det gjenkjennes, gjengis og gjentas i ny form, ved hjelp av tidligere gjenkjennelser, gjengivelser og gjentakelser. Performativitet er ingen enkeltstående eller intensjonal handling i seg selv, men heller «the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names [...] that reiterative power of discourse to produce the phenomena that it regulates and constrains» (Butler, 1993, s. 2). Med dette utgangspunktet kan sjangere anses å være resultater av en performativ prosedyre jeg her kaller sjangring; en diskursiv, «reiterative and citational practice» som gir inntrykk av virkelighet, naturlighet og sannhet. Som jeg har argumentert for tidligere (Ellefsen, 2014, s. 62) er ikke performativitet en egen diskursiv praksis. Performativitet kan heller forstås som en av måtene diskursen praktiserer på. Tilsvarende kan vi si at sjangring er en av måtene diskursen praktiserer på, altså en av prosedyrene diskurs og diskursiv makt/kunnskap opprettholdes og forhandles gjennom.

Den diskursive sammenfiltringen av kjønn og sjanger på musikk- og musikkutdanningsfeltet er godt dokumentert, også i nyere skandinaviske studier av utdannings- og skolekontekster (se f.eks. Onsrud et al., 2021). Det er ikke usannsynlig at sjangring som performativ handling alltid skjer i og gjennom diskurser som allerede er kjønnete. Hvis det er tilfelle, vil det å sjangre også være å kjønne – å reitere kjønn. Butler argumenterer sterkt for at ingen identifikasjonsprosesser eller subjektiviteter kan unngå den kjønnete, heteroseksuelle og normative matrisen (*matrix*) som opprettholder vestlige samfunn, «that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders and desires are naturalised» (Butler, 1990/2007, s. 49). Hvis vi aksepterer at sjangring på et visst nivå også handler om identifikasjon og identitet, kan sjangring og kjønnning anses å være diskursive teknologier som forsterker hverandre gjensidig.

Dagens sjangerteoretiske tilganger er generelt enige om at sjanger er en kompleks sosial praksis som produserer heller enn reflekterer kunnskap. Det er imidlertid få som har utforsket muligheten som ligger i å operere med sjangring som analytisk begrep. English

5 Butler på sin side utvikler Nietzsches påstand om at det ikke finnes noen «væren» bak handling – «being behind doing» – når hun beskriver kjønnperformativitet: «There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be its results» (Butler, 1990/2007, s. 33).

(2011) lager et interessant didaktisk opplegg for sine studenter i retorikk, der de «resjangerer» tekster med det formål å reflektere over hvordan sjangere som diskursive ressurser styrer kunnskapsproduksjon. Sjangere medierer mellom det sosiale og det materielle, mener English, og i det orienterer de studentene inn i bestemte være- og handlingsmåter (s. 89). Altman (1999) setter i spill begrepene *genrification* og *regenrification* for å beskrive prosessene hvormed sjangere etableres, brer om seg og endrer seg på i filmfeltet. Analytisk fokuserer han på de viktige aktørene og institusjonene i feltet, og hvordan sjangerutvikling drives av industri og markedskrefter, i henhold til bestemte interesser. Selv om han legger an et perspektiv på *genrification* som diskursiv prosedyre er han imidlertid i mindre grad opptatt av hvordan aktørenes sjangerhandling er diskursivt regulert og/eller ser dem som handlinger av makt/kunnskap som bidrar til å holde de selvsamme diskurser gående. Hos Foucault (1982, s. 789) betegner makt/kunnskap alltid handlinger som utøves i relasjoner mellom mennesker: handlinger på andre menneskers handlinger. Handlingene posisjonerer både subjekter og objekter i forhold til hverandre, i midlertidige relasjoner og nettverk av makt/kunnskap. Slike makthandlinger er diskursive motorer, i den forstand at de driver mening i bestemte retninger, og sikrer den midlertidig i bestemte konstellasjoner. Sjangerhandlinger opererer på allerede eksisterende klassifikasjonssystemer, ved å mobilisere allerede eksisterende diskursive utsagnsfelt (Foucault, 1969/2010, s. 91–95). Praksisen muliggjør artikulering av nye sammenhenger, men har også en identifiserende og sedimenterende funksjon der hegemoniske hierarkier opprettholdes. Å sjangre er altså en av prosedyrene som driver den sosiale dynamikken, ved å etablere og forsterke, eller eventuelt også utfordre, relasjoner av makt/kunnskap i det sosiale.

Spørreundersøkelsen

Denne artikkelen tar utgangspunkt i spørreundersøkelsen «Musikken i musikkfaget», som ble gjennomført 2019–2020, og rettet seg mot lærere som underviste i musikkfaget i grunnskolen i undersøkelsesperioden. Undersøkelsen ble gjennomført i forbindelse med forskningsprosjektet *The Social Dynamics of Musical Upbringing and Schooling in the Norwegian Welfare State* (DYNAMUS), som har til hensikt å utforske hvordan musikk kan virke inkluderende, men også ekskluderende, i ulike lærings- og utdanningssammenhenger. I tillegg til artikkelforfatteren bidro prosjektmedlemmene Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen og Odd Skårberg til utformingen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det ble gjort et kriteriebasert utvalg av 800 skoler på bakgrunn av offisielt registrerte elev- og skoletall for skoleåret 2018/2019 og den statistiske fordelingen av større og mindre barne-, ungdoms- og kombinertskoler nasjonalt. Det lyktes oss å samle offisielle e-postadresser og sende ut invitasjoner til i alt 1 082 lærere (som skolene opplyste underviste i musikk) ved 537 skoler i 323 kommuner. Totalt deltok 293 lærere fra 239 skoler i undersøkelsen, og

dette ga en svarprosent på 44,5 % på skolenivå. Skoler fra alle landets fylker var representert i det endelige utvalget av lærere, og svarprosenten på kommunenivå var 42,3 % med svar fra lærere i 179 av 423 kommuner.⁶

Deltakerne i studien ble opplyst om at forskerne ønsket informasjon om «musikken du og elevene hører, synger, spiller og lager i undervisninga». I spørreskjemaet fikk lærerne blant annet anledning til å fylle ut to matriser: en for «musikken i forrige økt med musikk» (I), og en for «annen musikk du gjerne bruker i musikkundervisninga di, og som du synes fungerer godt» (II). Hver matrise kunne fylles med fem eksempler, og for hvert eksempel kunne læreren opplyse om (a) tittel, tekststrofe eller kort beskrivelse, (b) artist/komponist, (c) hvilken aktivitet musikken var del av. I matrise I kunne lærerne i tillegg fortelle om instrumenter og/eller andre lydkilder, hvem sin ide det var å bruke musikken, og oppgi annen relevant informasjon.⁷ I eksemplene som ble generert av de to matrisene finnes svar som begrenser seg til å oppgi en låttittel eller en sjangerbetegnelse, men også utførlige beskrivelser med mye ekstra informasjon, som i mange tilfeller også situerer musikken eller aktiviteten i en sjanger. Lærerne kunne i tillegg svare på et åpent spørsmål om hvordan musikkfaget ble organisert på undervisningsstedet der de hadde sin forrige undervisningsøkt i musikk. Også her benyttet lærerne sjangerbegreper til å formidle relevant informasjon, gjerne i form av oppsummerende oversikter: «en periode har vi om folkemusikk ... en annen periode har vi om klassisk musikk ... vi har også perioder med musikk fra andre kulturer».

Analysesstrategier

De kvalitativt anlagte analysene av matrisene med åpne spørsmål om musikken i musikkfaget, samt spørsmålet om hvordan musikkundervisningen organiseres, ble utført av artikkelforfatteren ved hjelp av databehandlingsprogrammet Nvivo. De enkelte delkomponentene i matrisene (låt, artist, aktivitet, teknologi, annet) dannet et utgangspunkt for å utvikle stadig mer differensierte kodesett. Disse inkluderte kategorier egnet for å undersøke hvordan tid/historie, geografi/sted og kjønn inngikk i kunnskapskonstruksjonen musikk- og aktivitetsutvalget i musikkfaget legger til rette for. En hovedmålsetting med kodearbeidet var å utvikle overordnede kategorier som gjør det mulig å formidle til forskersamfunnet og praksisfeltet akkurat hva slags musikk som inngår i norsk musikkundervisning. På bakgrunn av teorier om musikkens rolle som ressursbank for sosiale og kulturelle

6 Kommuneantallet er hentet fra 2018/2019 da det totalt var 423 kommuner i Norge, inkludert Svalbard (som ikke egentlig har status som kommune/fylke).

7 I tillegg inneholdt spørreskjemaet spørsmål om pedagogisk utdanning og formell utdanning i musikk, om tidligere og annen undervisningserfaring, samt om deres eventuelle deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen. Analyser av informasjon om lærernes erfaringsbakgrunn ble gjennomført av Sidsel Karlsen og Siw Graabræk Nielsen (2021), og er ikke et tema i foreliggende artikkel.

distinksjoner, var det også en målsetting å diskutere hvilke muligheter for sosial deltakelse og sosial mobilitet norsk musikkundervisning kan sies å legge til rette for. Resultatet av dette arbeidet vil fremkomme i fremtidige rapporteringer fra prosjektet. Analysene startet imidlertid med å kartlegge lærernes egne sjangerpraksiser, forstått som den kategoriseringen lærerne iverksetter for å beskrive generelle og overordnede trekk ved og på tvers av musikk eksemplene. Sjangerterminologien som inngikk i kodesettet utviklet seg underveis ettersom jeg gikk gjennom flere og flere av eksemplene i materialet. Begrepene og de eventuelle taksonomiene de kunne forstås å inngå i ble også sett i lys av de kategoriene som ellers preget musikkfeltet i datainnsamlingsperioden, som for eksempel Spotifys spillelister og kanaler, Wikipedias sjangerflora, Spellemannspris-kategoriene, og språkføringene i gjeldende læreplaner for musikk. Det er altså metaspråket lærerne bruker når de snakker om musikken i musikkfaget som er temaet i denne artikkelen, og jeg starter med å beskrive lærernes bruk av sjanger som begrep.

Sjangring i og av musikkundervisning i grunnskolen

Det fremkommer med all tydelighet i materialet som er analysert at lærerne forholder seg til sjanger som et selvforklarende musikkfaglig begrep, og i mange tilfeller også som selve undervisningsinnholdet. For eksempel gikk et begrep som «sjangerlære» igjen i svarene. Lærerne forteller at de underviser i sjangere, at elevene lærer om musikk sjangere ved å lytte til / høre på låter fra ulike sjangere, og at de snakker om og lærer å kjenne igjen ulike sjangertrekk. Sjangere utgjør gjerne også et overordnet tema for lengre prosjekter og arbeidsperioder i musikkfaget, der elevenes sjangerforståelse kan testes underveis eller i etterkant i elevfremlegg eller skriftlige oppgaver. Sjangerbegrepet brukes ellers for å beskrive og begrunne utvalget av musikk i musikkfaget, det være seg «alle mulige sjangere», eller «eksempler på bestemte sjangere». I flere tilfeller i materialet settes det til et prefiks, som henviser for eksempel til populærmusikk sjangere eller jazz-sjangere og rock-sjangere. I besvarelsene artikulere dessuten lærerne sjanger sammen med kategorier som blues, folk, pop, hip-hop og country – betegnelser som også brukes hyppig i materialet uten at de eksplisitt kalles sjangere. Musikkstil og type musikk brukes så og si synonymt med sjanger, og eksemplifiseres på lignende vis med sjangerterminologi som blues, folk og så videre. Interessant nok anvendes begrepet klassisk musikk sjelden sammen med sjanger (eller stil eller type), selv om kategorien klassisk ellers har svært stor utbredelse i materialet. Når lærerne greier ut om klassisk musikk, eller også kunstmusikk, følger de andre former for inndeling. Primært skriver de om ulike klassiske komponister, instrumenter og epoker; kategorier de ikke bruker for å navigere i det musikalske landskapet av populærmusikk. Instrumenter fremstår som en hovedkategori for å organisere og formidle kunnskap om folkemusikk og det lærerne hyppigst refererer til som musikk fra andre kulturer.

For lærerne virker den primære hensikten med å bruke sjangerbegreper å være å kunne stille opp kriterier for å avgrense noen musikalske uttrykk mot andre. Målsettingen med denne avgrensingen er etter alt å dømme at elevene skal kunne lære seg å identifisere og kategorisere musikalske uttrykk, som en musikalsk kompetanse i seg selv. Språket som føres gir til kjenne en oppfatning av sjangere som gjensidig utelukkende. Lærerne gir heller ikke uttrykk for at det å bruke sjangerbegreper er en aktivitet som skaper like mye som den identifiserer og ordner mening og kunnskap. All den tid spørreskjemaet la opp til svar i stikkordsform heller enn oppfordret til dyptgående refleksjoner, vil jeg være forsiktig med å trekke definitive konklusjoner om lærernes interesser og forståelser. I materialet er imidlertid sjanger til stede som en ontologisk heller enn en epistemologisk kategori, og sjangerterminologiens vesentligste didaktiske funksjon er å tydeliggjøre forskjell på, og likhet mellom, musikkseksempler. Selv når temaet for undervisningen beskrives som «musikk og samfunn» mangler en uttalt interesse for den meningsskapende funksjonen sjanger spiller i produksjon og distribuering av musikk.

En mulig kritisk-refleksiv innstilling til sjanger som organiserende kategori og sjangring som organiserende praksis finner dessuten liten støtte i Kunnskapsløftets fagplan for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006).⁸ Her bidrar sjangerbegrepet og sjangerterminologi først og fremst til å utdype formål om «musikalsk mangfold og sjangerbredde» (s. 2) ved å eksemplifisere innhold i faget: «Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget» (s. 2). Å jobbe med sjangerbredde og musikalsk mangfold beskrives som en forutsetning for at musikkfaget kan medvirke til positiv identitetsdanning i et flerkulturelt samfunn. Men en primært ontologisk forståelse av sjanger og stil i kombinasjon med målsettinger om å «fremme tilhørighet til egen kultur» og «forståelse for andre» (s. 2) kan like gjerne bidra til eksotisering, andregjøring og forsterking av kulturelle stereotyper. I den sammenheng kan et komplimenterende fokus på sjangerbegreperes meningsskapende funksjon, og sjangring som forskjells- og likhetsskapende praksis, bidra til dypere og mer nyansert refleksjon og læring.

En diskursiv sjangerformasjon

Lærerne tok i bruk en rekke ulike kategorier og sjangerbetegnelser når de fylte inn spørreundersøkelsens matriser for musikken i forrige musikktime og aktivitetene musikken var en del av. Flere av kategoriene er identiske med etablert terminologi fra musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk diskurs, fra plate- og underholdningsbransjen, og fra hverdagslivets små samtaler om musikk. I noen av eksemplene oppretter lærerne en svært finmasket taksonomi som også inkluderer sted eller tid (sognametall). Andre ganger skapes et mer

8 Kunnskapsløftet 2009 var gjeldende læreplan for musikkfaget i grunnskolen i perioden spørreundersøkelsen ble gjennomført.

grovmasket raster (populærmusikk). Sånn sett ligger lærernes sjangring på ulike diskursive detaljnivåer. På tvers av nivåene, også selv om det tas høyde for hyppighet og variasjon i sjangringen, kan man imidlertid spore formasjonen av en felles diskursiv sjangringspraksis. I et foucauldiansk perspektiv der formasjon viser til prosess så vel som produkt (Foucault, 1969/2010, s. 107) kan lærernes sjangring sies å konstituere en didaktisk teknologi eller prosedyre for å behandle, studere og forstå musikalske uttrykk, like så mye som en oppstilling (formasjon) av uttrykkene i seg selv.

Det bærende i formasjonen synes å være inndelingen i fire gjensidig utelukkende områder: klassisk musikk, folkemusikk, musikk fra andre kulturer og populærmusikk (noen steder referert til som pop/rock-musikk). Ut fra lærernes beskrivelser kan man se tydelige forskjeller mellom de fire sjangerne i formasjonen når det gjelder hvilke musikkaktiviteter de inngår i og hvilke fagkompetanser som vektlegges. Et fellestrekk som etableres av lærernes overordnede sjangring er imidlertid at sjangerne får representere lett identifiserbare og sporbare musikktradisjoner med sosialt forankrede historier, gjerne knyttet til bestemte steder i verden, nøkkelpersoner, viktige hendelser og ikke minst signifikante eksempler. Kunnskap om utviklingen av særtrekk og kjennetegn ved tradisjonene, og hvordan enkeltindivider, enkelthendelser og enkelte musikkseksempler har påvirket denne utviklingen, inngår i det lærerne forstår som innhold i musikkfaget, og beskrives som læringsmål for timer og prosjekter.

Sjangerformasjonen man kan finne i materialet fra spørreundersøkelsen sammenfaller til en viss grad, men ikke helt, med den formasjonen som sjangerterminologien i Kunnskapsløftet 2006 konstruerer. I et kompetansemål for tiende trinn heter det for eksempel at elevene skal kunne «gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Kompetansemålet illustrerer hvordan læreplanen i musikk opererer med en tredeling av musikkformer bestående av kunstmusikk, norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk, og rytmisk eller improvisert musikk. Lærerne i spørreundersøkelsen snakker imidlertid bare unntaksvis om rytmisk musikk, og aldri om improvisert musikk som sjanger. Begrepene har utvilsomt støtte i norsk musikkpedagogisk diskurs, spesielt i høyere musikkutdanning, men har tydeligvis hatt liten påvirkning på disse lærernes didaktiske praksis i musikkfaget. Og der læreplanen oftest bruker «kunstmusikk», benytter lærerne i spørreundersøkelsen like gjerne klassisk musikk som overordnet sjangerkategori. Derimot er lærerne og læreplanen samstemte i sjangringen av norsk, samisk og andre kulturers musikk, som nærmest utelukkende knyttes til folkemusikk.

I avsnittene som følger undersøker jeg lærernes sjangring med tanke på hvordan den, som didaktisk praksis, bidrar til konstruksjonen av kunnskap i musikkfaget i grunnskolen. I den forbindelse er det interessant å se på hvilken musikk og hvilke musikere, artister, låtskrivere eller komponister som settes i spill, hvilke aktiviteter sjangringen legger til rette

for og hvilket læringsinnhold som prioriteres. Jeg undersøker også sjangringen av musikk som blues, rap og hip-hop spesielt, siden lærerne virker å tilegne disse sjangerne spesiell status som aktiviteter.

Klassiske komponister

I materialet anvendes ofte begrepet «klassisk musikk» sammen med «musikkhistorie». Den klassiske musikkhistorien sjangres omtrent likt i lærernes besvarelser, ved hjelp av de samme komponistene, med vekt på de samme historiske tiårene, ved hjelp av de samme støttende sjangerbetegnelsene, og langt på veg også ved å spille opp de samme musikalske eksemplene. Det er interessant å registrere at konteksten som iverksettes for å fortelle den klassiske musikkhistorien er smalere enn den lærerne anlegger for en tilsvarende populærmusikkhistorie, eller pop- og/eller rock-historie. To ytterpunkter kan få illustrere forskjellen. En lærer på mellomtrinnet rapporterer at elevene «lytter til fortellinger om Mozart og Grieg» for å lære musikkhistorie, og at de «tegner til musikken de hører». En annen lærer, på 8. trinn, som har kommet til 90-tallet i populærmusikkhistorien, underviser om «musikk og samfunn» og «musikalsk samfunnsengasjement» ved hjelp av Soundgarden og Pearl Jam. Der populærmusikk gjerne plasseres i en større sosial sammenheng og den klingende musikken sees som uttrykk for sosiale spenninger, endringer og skifter, sjangres altså den klassiske musikkhistorien frem gjennom enkeltpersoners biografi og produksjon, og musikken eksemplifiserer seg selv og sine musikalske stiltrekk.

Wienerklassisisme er den klart hyppigst refererte sjangeren lærerne knytter til den klassiske musikkhistorien, og Mozart, Beethoven og Haydn er gjengangere i materialet. Av musikk eksempeler er *Eine Kleine Nachtmusik* (Mozart), Beethovens *5. symfoni* og *Paukeslagsymfonien* (Haydn) typiske. Sammenlignet med populærmusikksjangerne oppgir lærerne riktignok sjeldnere musikk eksempeler. Det som får sjangre historien er ofte komponistene selv. Det gjelder for eksempel sjangeren barokkmusikk, der lærerne like gjerne svarer Bach, Vivaldi og Händel på spørsmålet om hvilken musikk de bruker i undervisningen som å vise til *Air* (Bach) eller *Årstidene* (Vivaldi). «Klassiske komponister» er en like utbredt beskrivelse i materialet som «klassisk musikkhistorie» og utgjør en eksklusiv liste. I tillegg til de over nevnte står Grieg i en særstilling, og lærerne viser hyppig til hans komposisjoner *Trolldans*, *Dovregubbens hall* og *Morgenstemning*. Saint Saens og Prokofiev går igjen med henholdsvis *Dyrenes karneval* og *Peter og ulven*, gjerne sjangret som programmusikk og i forbindelse med at elevene skal lære om klassiske instrumenter. Enkelte lærere legger opp musikk av Tsjajkovsky, Stravinsky og Smetana (*Nøtteknekkeren*, *Vårofferet* og *Moldau*). Schönbergs *Verklærte nacht* er det siste musikk eksempel i lærernes sjangring av en klassisk (kunst)musikkhistorie som begynner med «gregoriansk sang».

Det innsamlede materialet har mange utsagn der de over nevnte komponistene inngår i beskrivelser av musikkundervisning, uten at de sjangres som representanter for klassisk musikk eller kunstmusikk. Inkluderer vi eksempler som ikke eksplisitt sjangres som

klassiske av lærerne, men som i musikkvitenskapelig og -pedagogisk diskurs gjerne sorterer som klassiske, utvides rekken av komponister noe, men ikke mye. Monteverdi, Palestrina, Debussy og Sæverud kommer til, men bare som enkelttilfeller (til forskjell fra Grieg, som mange av lærerne refererer til). Med noen få lytteeksemplere av Cage og Nordheim strekkes historien frem mot nyere tid. Men ingen nålevende komponister og artister knyttes direkte til den klassiske musikkhistorien, som på mange måter fremstår som avsluttet, eller i alle fall hvilende. Flere av musikk eksempene lærerne sjangerer som filmmusikk i materialet er symfoniske verk, og har slik sett fellestrekk med det de ellers sjangerer som kunstmusikk eller klassisk musikk. Et eksempel er musikken fra filmen om *The Joker* fra 2019 komponert av Hildur Guðnadóttir, som ellers er den eneste kvinnelige representanten for sjangerne i materialet. Det finnes imidlertid bare noen få eksempler på at lærere lager koblinger til klassisk musikk når de jobber med temaet filmmusikk i undervisningen, og i tilfellene det angår er det karakteristisk nok fokus på komponistene: John Williams og Hans Zimmer. Didaktiske opplegg med utgangspunkt i musikk og film handler ofte om hvordan musikk setter ulike stemninger. Tilsvarende opplegg for klassisk musikk er heller ikke uvanlig i materialet, særlig på småtrinnet (trinn 1–4). For eksempel forteller lærerne at elevene tegner eller beveger seg til stemninger i musikken. Noen lærere beskriver også at de bruker klassisk musikk, eller «rolig klassisk musikk», når elevene skal vaske hendene, når de skal ha en hvilestund eller jobbe selvstendig, eller for å innfri didaktiske målsettinger om å «lære å lytte, slappe av og skape trygghet». Rolig klassisk musikk anses altså som spesielt egnet til å sette en rolig stemning som kan fremme elevenes trygghet og konsentrasjonsevne, i tillegg til å regulere atferden deres i situasjoner der det fort kan bli uro og bråk.

Folk og verden: musikk fra egen og andres kultur

På ungdomsskolen er det mykje gitar, litt band, litt song, litt teori, men mest fokus på det praktiske. Me prøver å kome innom ulike typar musikk, t.d. folkemusikk, pop/rock, klassisk, jazz, hip-hop/rap osv.

Sitatet over er typisk for hvordan lærerne i spørreundersøkelsen svarer når de får anledning til å beskrive hvordan musikkfaget organiseres ved skolen der de jobber. I svarene fra undersøkelsen fremstår folkemusikk som en overordnet sjanger lærerne mener elevene skal kjenne til og få erfaring med, på linje med pop/rock-musikk og klassisk musikk. Og på samme vis som til de sistnevnte refererer lærerne til folkemusikk både som en musikkform i seg selv (norsk folkemusikk, og folkemusikk fra ulike steder i verden), og en kategori med underkategorier. Da er det snakk om mer spesifikke former og stilarter elevene skal lære om, lytte til, komponere innenfor eller danse, spille og synge. Men der lærerne gjerne underviser i klassiske og populære sjangere ved hjelp av historiografiske teknikker der de identifiserer utviklingstrekk og sentrale bidragsyttere, sjangres musikk som folkemusikk ved å innta en mer sosialantropologisk og musikketnografisk holdning. I materialet knyttes

folkemusikk til musikk fra bestemte kulturer, og det å gjenkjenne stiltrekk og instrumenter spesifikke for de enkelte kulturene fremstår som viktigere enn å etablere musikkhistoriske sammenhenger. Noen lærere trekker linjer fra folkemusikk til nasjonalromantisk musikk, men ingen later til å inkludere diskusjoner av hvordan folkemusikk har kommet i stand og eksisterer som sjanger i dagens musikkpraksiser og -profesjoner. På sett og vis fremstår folkemusikken som direkte overlevert fra tidligere og samtidige tiders ulike kulturer, om enn den også kan gis en ny drakt, slik en av lærerne uttrykker det. Selv om sjangringen av musikk som folkemusikk ikke primært foregår innenfor en historiografisk diskurs, kan det imidlertid se ut til at lærernes praksis forutsetter eksistensen av en eldre, autentisk epoke av folkemusikk. Dette tilsvarer i så fall måten kapittel 6, *Folkemusikken*, er plassert historisk mellom *Rokokko* og *Kulturell grotid* i Grindes standardverk *Norsk musikkhistorie* (Grinde,1993).⁹ Folkemusikk er uansett en sjanger som kan gjenkjennes som sådan på tvers av kulturer, på tross av at den anses som et direkte uttrykk for den respektive kulturen. Dermed må den også, som sjanger, kunne fremvise enkelte særtrekk på tvers av kulturer. At instrumentene som er i bruk i all hovedsak er akustiske og av svært gammel opprinnelse er et særtrekk som kommer godt frem i materialet, og YouTube benyttes flittig til å vise eksempler på bukkehorn, langeleik og hardingfele, kora og djembe og ulike vokalteknikker, inkludert joik. Dette fokuset på «spesielle instrumenter» deler folkemusikksjangeren med den klassiske sjangeren når den etableres som innhold i musikkfaget i grunnskolen. Bandinstrumenter, inkludert piano/keyboard, fremstår som dagens normal, og benyttes aktivt i ulike samspillkonstellasjoner. Elevene blir kjent med fiolin/fele, trekkspill, tussefløyte og klarinett gjennom innføring i (tilsvarende spesielle) sjangere og musikkseksempler. Det vokale står også sterkt når lærernes sjangring inkluderer folk og kultur. Folkevisa/folkesangen og folketonen etableres som subsjanger, især når det er snakk om norsk folkemusikktradisjon. Ikke overraskende er *Pål sine høner*, *Per Spelmann*, *Kråkevisa* og *Kjerringa med staven* nærliggende valg for lærerne når de sjangrer frem folkeviser som kategori. Eksemplene kan sies å tilhøre et standardrepertoar, etablert for barn og unge gjennom utgivelser som Mads Bergs *Skolens sangbok* og aktualisert i populære satsninger som den norske statskanalens (NRK) barnefernssynsprogram *Sangfoni*, YouTube-kanalen *Pudding-TV* og i Gyldendals utbredte digitale læringsressurs *Salaby* (tilrettelagt for gjeldende læreplaner for norsk grunnskole).¹⁰ Et annet særtrekk ved lærernes sjangring av musikk som folkemusikk er tilknytningen til dans og trinnkombinasjoner i de respektive land og kulturer. Reinlender og halling, reel og polka er gjengangere når folkedans-begrepet benyttes, men i materialet finnes mange eksempler på folkedans som aktivitet og musikalsk materiale uten at lærerne oppgir noen form for sjangertilknøyning. Innflytelsen fra Norsk

9 Takk til Petter Dyndahl for dette poenget

10 *Kjerringa med staven* er nedskrevet i Mads Bergs *Skolens sangbok*, og brukes både av Sangfoni (https://www.youtube.com/watch?v=EQGHIQ_sWws) og Pudding-TV (https://www.youtube.com/watch?v=0a6lWcAC_UA) og Salaby (<https://www.youtube.com/watch?v=rZdEvKQezEE>).

Kulturskoleråds tidligere *Ut på golvet*-kurs¹¹ er påtagelig, og i mange av eksemplene refereres det til *Ut på golvet* som kilde.

Populærmusikk, pop og rock

Populærmusikk fremstår som en overordnet kategori i materialet, ikke minst i sammensetningen populærmusikkhistorie. Det er vanskelig å finne en entydig forståelse av hva lærerne legger i populærmusikk, men et tydelig trekk er at betegnelse populærmusikk og pop/rock brukes nærmest synonymt. Som sjangerbetegnelser utgjør pop og rock et diskursivt tyngdepunkt i det populærhistoriske. Andre sjangere, for eksempel blues, country og jazz, assosieres med og presenteres som forløpere til eller avleggere av pop/rock. Det er imidlertid også en nyanseforskjell i hvordan pop og rock operasjonaliseres som sjangere og musikkhistorier i didaktisk sammenheng. Der et pedagogisk popmusikkhistorie-opplegg også kan inkludere aktører lærerne ellers sjangrer inn i den musikkdidaktiske rockehistorien, for eksempel Nirvana og The Beatles, fortelles rockehistorien uten referanser til for eksempel Alan Walker eller ABBA, selv om musikk av disse artistene stadig anvendes i undervisningsopplegg om pop. Pop fremstår dermed som en bredere kategori enn rock i materialet.

Lærernes svar gir imidlertid ikke inntrykk av at det forekommer noen utstrakt differensierende sjangring av popmusikk i subsjangere. Selv om enkelte lærere underviser i EDM, elektronika og disco som sjangere, eller beskriver en elevs valg av musikk som K-pop, er fraværet av terminologi for varianter av popmusikalske stiler påfallende. Noen spesifikke underkategorier etableres imidlertid for rock: Rock'n roll henviser delvis til musikk fra 50-tallet, men brukes også synonymt med rock, i den forstand at både AC/DC og Queen betegnes som rock'n roll av noen lærere. Nirvana og Pearl Jam får stå som eksempel på grunge, og punk illustreres med The Sex Pistols. Et par lærere viser til prosjekter der metal og hard(ere) rock inngår. Men generelt refererer lærerne til rock heller enn til eventuelle subsjangere. Rockehistorien fortelles ved hjelp av ideer om sjangerens barndom, tidlige tid/historie og utvikling. Til å beskrive rockens tidlige historie bruker lærerne først og fremst Bill Haley & his Comets, Chuck Berry og Elvis. Videre kategoriseres Beatles' musikk som rock i klasserommets musikkhistorier. Med unntak av Grieg er det ingen artister eller band det refereres til så hyppig som Beatles i lærernes sjangring av musikkundervisningen, og Beatles som band og musikkfenomen fremstår som helt sentralt i rockehistorien slik lærerne formidler den (til sammenligning finnes nesten ingen referanser til Rolling Stones i materialet). I rockehistorien gis også Queen en spesiell plass som speiler populariteten til bandet i materialet generelt.

Musikk av de over nevnte utøverne utgjør en tydelig kanon i fortellingen om rock. Men selv om enkelte lærere snakker om episke låter og store artister i sammenheng med

11 *Ut på golvet* var et kurskonsept i dans for grunnskolen, arrangert av Norsk Kulturskoleråd. Materialet fra kursene er fremdeles å få kjøpt.

rock som sjanger, er det ikke ved hjelp av slik språkbruk kanonen etableres. Det skjer heller gjennom en slags didaktisk selvfølgelighet der pedagogisk og musikalsk verdi allerede er forutsatt, og der relasjonene mellom verdi, artist/musikk, sjanger og historie forsterkes ved hver selvfølgelige repetisjon. Implisitt legges det like selvfølgelig opp til at rockehistorien spiller seg ut i USA og Storbritannia, og utelukkende med mannlige aktører. Ved et enkelt tilfelle gis norsk rock en historisk dimensjon når en lærer henviser til «de fire store» (ikke spesifisert), og ved et annet tilfelle inngår DumDum Boys i klasserommets rock-tema. Selv om norsk musikk er svært godt representert i materialet generelt har altså norsk rock ingen uttalt historie i materialet, og brukes heller ikke i sammenheng med at rock undervises som sjanger, med kjennetegn og effekter, for eksempel i gitaropplæring eller samspill.

Når lærerne sjangrer musikk, aktiviteter og tema som pop i materialet, bruker de gjerne vide kategorier som popmusikk, poplåter, popsanger, listepop, og pop fra bestemte tiår – 70-tallet eller 80-tallet. I langt større grad enn hva gjelder rock oppgir lærerne å ha brukt «diverse poplåter», «Just Dance-popsanger» eller også bare «popmusikk fra YouTube», uten å gi eksempler på bestemte artister eller spesifikke låter. Spredningen på utøverne og artistene som nevnes er en annen måte pop skiller seg fra rock på i materialet. Når lærerne rapporterer at de bruker rock i klasserommet, eller underviser i rockehistorie, er det som over nevnt et knippe artister som går igjen. I popmusikk-undervisningen settes et bredere utøver- og låtregister i spill. Musikk eksemplene hentes fra et lengre tidsspenn som inkluderer dagens hitlåter, og andelen kvinner er nesten like høy som menn. Det er vanskelig å lese en avgrenset popmusikk-kanon eller entydig popmusikkhistorie ut av eksemplene lærerne i denne undersøkelsen tilbyr. Og i større grad enn når det undervises i rock er det sang, dans, gitarspill og samspill i bandkonstellasjoner heller enn musikkhistorie som utgjør læringsaktivitet og -innhold når bestemte artister får representere popmusikk. En låt eller artist fremstår gjerne som en av flere mulige eksempler i materialet: til samspill og instrumentalopplæring bruker en lærer «pop-musikk; alt fra Sting til Adele», en annen underviser i pop som musikkhistorie med «videoer til musikk; M&M, Katy Perry med flere». Når det er sagt er Abba og Alan Walker gjengangere når lærerne sjangrer frem popmusikk. Dette er dessuten artister som forekommer ofte i materialet generelt, også når ingen sjanger eller tidsepoke nevnes.

(Lag din egen) Blues, rap og hip-hop

Når det gjelder sjangering som didaktisk praksis i grunnskolens musikkundervisning kommer blues ut helt på topp – ingen andre sjangere i materialet forekommer like ofte i lærernes utsagn. Blues er en kategori som slutter om seg selv, i den forstand at den like gjerne står alene som knyttes til populærmusikk som overordnet kategori og historie. Den differensieres heller ikke videre i subsjangere som country blues, for eksempel, eller Chicago blues. Om lærerne sjangrer frem en blues-taksonomi i den praktiske undervisningen kommer denne taksonomien i alle fall ikke frem i materialet.

Blues-sjangerens popularitet virker å henge sammen med bluesens didaktiske anvendelighet, siden lærerne bruker kategorien til mange formål og i mange sammenhenger. Elevene skal lære om blues som sjanger, lære å spille blues, og lære å komponere/skrive blues. Gjerne i og gjennom samme undervisningsopplegg. Få nålevende artister er representert i beskrivelser der lærerne sjangrer musikk og musikalske aktiviteter som blues, med unntak av enkeltreferanser til Amund Maarud, Lillebjørn Nielsen og Helge Basmo. Innfallsvinkelen til å lære om og i sjangeren har likhetstrekk med den lærerne velger når de skal jobbe med kunstmusikk og klassisk musikk: De velger utøvere og eksempler som kan sies å tilhøre en globalt etablert kanon for sjangerne, og som virket i en tidsperiode som på ulike måter fremstår som en glanstid. Gjengangere i materialet er Robert Johnson, B.B. King, Billie Holiday, Bessie Smith og Muddy Waters. Virksomheten til artister som Chuck Berry, Elvis, Ray Charles og Aretha Franklin plasseres gjerne i forhold til, og forstås som resultat av, blues-sjangeren. Blues etableres dermed som en modersjanger i seg selv, og utgjør et startsted for populærmusikkhistorien slik den undervises i klasserommet. Uttrykket i blues forklares ved å vise til spirituals og work songs, men det er blues-sjangeren i seg selv som gis opphavsstatus. Den konstitueres ved hjelp av narrativer om «svart og hvit musikk», «den afroamerikanske musikkens utvikling», sosiale identitetskategorier knyttet til geografi, klasse og etnisitet, og gir videre mening til rhythm and blues, rock'n roll og rock som undervisningsinnhold.

Imidlertid iverksettes blues-kategorien også i aktiviteter der historiske og samfunnsmessige perspektiver stilles i bakgrunnen til fordel for utøvende musikerskap og skapende aktivitet. Varianter av «lag vår/din egen blues/bluestekst i D over et 12-takters bluesskjema/tradisjonell bluesform» forekommer gjennomgående i materialet, ofte i kombinasjon med gitaropplæring i større grupper. Det samme fokuset på skapende aktivitet legger lærerne an når rap forekommer som sjangerkategori. Kun i få av eksemplene viser lærere til å ha undervist i rap som musikkhistorisk sjanger og tema uten at de også knytter an til aktiviteter der elevene spiller og lager musikk og tekst. Det samme gjelder hip-hop, som gjerne nevnes i samme åndedrett som rap i materialet (hip-hop/rap), og som ofte betegner en stilart elevene skal lage koreografi innenfor. Et typisk eksempel: *Rappers Delight* av Sugarhill Gang blir brukt som utgangspunkt for at elevene «lærer om rap, skriver egen rap og danser hip-hop». Likevel fremstår hip-hop som en videre kategori enn rap i materialet, all den tid betegnelsen oftere blir brukt som overskrift på diverse prosjekter (som også inkluderer rap), for eksempel «Prosjektarbeid i forhold til afro-amerikanernes situasjon i USA på tiden da hip-hop oppstod» eller bare «hip-hop-prosjekt». Av slike prosjekter kan vi også se at rap/hip-hop, på samme måte som blues, konstitueres som sjangere ved hjelp av narrativer som knyttes til bestemte identitetskategorier og bestemte samfunnssituasjoner.

Tilsvarende blues-kategorien differensierer ikke lærerne kategoriene rap og hip-hop videre i subsjangere når de beskriver sin undervisning i denne undersøkelsen. Med et par unntak opererer de heller ikke med betegnelser for tidsperioder (for eksempel *new school hip hop*) eller geografiske sentra (øst- og/eller vestkyst-hip-hop). Derimot kommer de

med flere eksempler på artister. I tillegg til Sugarhill Gang refereres det til NAS og NWA, Dr. Dre, Run DMC, Wu-Tang Clan og Eminem. Klovner i Kamps *Langt å gå* er av den mest spilte låta i materialet generelt, og sjangres gjerne som rap-musikk eller forberedelse til rap av lærerne. OnklP, Ravi og Lars Vaular er nevnt, mens populære norske artister som Madcon og Karpe er fraværende i eksempler som spesifikt adresserer rap og hip-hop (selv om de er representert i andre eksempler). Til «hip-hop-koreografier» trekker lærerne inn både Pharrell Williams og Bruno Mars, men i disse eksemplene er det tydelig at det er aktiviteten – dansinga – som sjangres som hip-hop, ikke nødvendigvis musikken det danses til.

For øvrig rapporterer lærerne å ha brukt både teksten til Bolla Pinnsvin, samlede kjøkkenredskaper og beats fra YouTube når elevene lager egen rap. Eller de rapporterer bare å ha laget rap, uten mere om og men. Paradoksalt nok sitter man igjen med dette inntrykket når man studerer materialet: både rap og blues situeres samfunnsmessig og historisk, men når de inngår som oppskrifter for komponering og utøving fremstår de likevel som løsrevet fra musikkfeltet for øvrig. Når sjangringen skjer i didaktisk øyemed tilpasses og dempes det musikkvitenskapelige fokuset på musikk- og samfunnshistorisk protest til fordel for et mer nøytralt håndverks- og nytteperspektiv.

Sjangring som didaktisk praksis

Å sjangre musikk og musikkaktiviteter, musikkartister og musikkhistorier, bidrar til å innfri praktisk-didaktiske formål for lærere i musikkfaget i grunnskolen. Analysene i denne artikkelen viser at lærernes sjangring tjener til å ordne innholdstilfanget, og tilrettelegge det for læring. Som en diskursiv teknologi virker dessuten sjangring regulerende på tilfanget i utgangspunktet. Sjangring identifiserer og ordner innholdet den allerede har produsert – «discourse produces the effects that it names» (Butler, 1993, s. 2). Musikk lærernes sjangring rigger til et kunnskapsområde på en måte som samtidig fremstår som gitt og uberørt. Et didaktisk hovedtrekk ved sjangringen er inndelingen i tydelige, overordnede musikalske verdener elevene kan forholde seg til en etter en, i bestemte undervisningsperioder, ved hjelp av bestemte aktiviteter. Disse verdenene får egne (musikk)historier, som følger egne narrative logikker. Historiografisk diskurs er fremtredende i materialet – når lærerne sjangrer er det ofte nettopp for å vektlegge kunnskapsområdet som historie(r), i tilfellet rock gjerne også samfunnshistorie. Sjangring tjener også til å skille mellom folk og kulturer, tider og perioder, regioner og land. I noen tilfeller tjener sjangringen til å konstruere handlingsrom for utøvende og kreativt arbeid. Der lærerne sjangrer ved hjelp av etablerte betegnelser for musikalske stilarter, er det imidlertid helt bestemte aktiviteter som står på planen: dans (pop, hip-hop) og komponering (blues, rap/hip-hop, stev).

Sjangringen av kunnskapstilfanget skjer i stor grad ved hjelp av forestillinger om kvalitet, originalitet og opprinnelse, og blir gjort mulig av, samtidig som den også opprettholder,

diskursivt etablerte kanoner på musikkfeltet. Slik medfører sjangringen også et vektet undervisningsinnhold hva angår utvalget av artister og låtskrivere/komponister, og påvirker direkte hvilke sosiale stemmer og identiteter som representeres i norske musikklasserom. Prosedyrer som sjangrer og kjønner musikk bekrefter hverandre i struktureringen av elev-ers læring og utvikling i musikkfaget. Selv om det neppe er tilsiktet, er den kraftige overvekten av mannlige utøvere slående. Rockehistoriens rolleliste er bare besatt av menn, og med unntak av den «opprinnelige» bluesen og de første rock'n roll-hendelsene er listen hvit og angloamerikansk. Musikalske eksempler som trekkes frem når det arbeides med blues eller rap som sjangrede aktiviteter (i f.eks. musisering og komponering) er også utelukkende standardverk fra den kanoniserte rockehistorien, alle av mannlige utøvere. Like slående er den hvite, europeiske rekken av mannlige komponister som eksemplifiserer og gir mening til sjangringen av klassisk musikk og kunstmusikk.

Dette overrasker sannsynligvis ingen. Lærere plukker sine sjangereksemplariske utøvere fra en liste som tidligere handlinger av sjangring og kjønning allerede har gjort udødelig. En av sjangringens tydeligste funksjoner i materialet er nettopp å formidle et allerede kanonisert undervisningsinnhold, det være seg bestående av komponister, artister eller låter/verk. Slik virker sjangringen til å holde kanonisert kunnskap i hevd i musikkundervisningen i grunnskolen. Musikkpedagogisk diskurs, gjenkjennelig fra tidligere læreplaner og læreverk, fungerer tydelig regulerende i lærernes didaktiske sjangring. Her er det på sin plass å gjenta at materialet som løftes frem i foreliggende artikkel er det eksplisitt sjangrede materialet: de empiriske dataene der lærerne verbalt iverksetter sjangerterminologi, i en eller annen form. Preliminære analyser av resten av materialet indikerer mer variasjon, flere alternative kunnskapskanoner og et mer kontemporært fokus.

I artikkelen «Music Theory and the White Racial Frame» beskriver Ewell (2020) det han mener er en grunnleggende «hvit innramming» av musikkteori i høyere musikkutdanning. Ewell tar utgangspunkt i en amerikansk musikkpedagogisk tradisjon og praksis som på mange måter er ulik den norske. Likevel; den maskuline og hvite innretningen på musikkteoretisk og musikkhistorisk diskurs slik den fremstår i norske grunnskolelærernes sjangerundervisning gir grunnlag for å spørre om det er behov for aktivt å endre praksis, også her. Er det slik at musikkteori og repertoaret som det teoretiseres over understøtter og usynliggjør hverandres *whiteness*, og slik virker ekskluderende på annet repertoar og annen teori? Overført til denne artikkelens kontekst: Bidrar lærernes didaktiske sjangring til å opprettholde det Ewell med Feagin (2013) beskriver som «the white racial frame» i musikkteoretisk orienterte læringspraksiser? Og likeledes – bidrar den musikkhistorisk orienterte sjangringen av klassiske komponister, rockehistorie og popmusikk til å opprettholde kjønnete stereotyper av handlinger, kropper og uttrykk i musikkundervisning, slik dette beskrives av både Blix og Ellefsen (2021), Borgström-Källén (2021) og Onsrud (2021) i antologien *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities* (Onsrud et al., 2021)?

Resultatene fra analysene over viser i alle fall tydelig at det kan være behov for å utfordre den repertoarmessige selvfølgeligheten sjangring som didaktisk praksis ser ut til å skape. Og i dette ligger kanskje den virkelige verdien av et begrep om sjangring, for musikkklærere så vel som musikkpedagogiske forskere: Hvis man retter oppmerksomheten mot prosessene som *skaper* sjangere like mye som *produktet* av slike prosesser, kan de diskursive handlingene og prosedyrene som naturaliserer, kanoniserer og historiserer musikk og musikere komme til syne. Dermed legger man også til rette for diskusjoner om hvilke mulighetsfelt sosialt sjangrede uttrykk åpner for enkelte og lukker for andre, og hvordan disse mulighetsfeltene eventuelt kunne sjangres annerledes.

Sjangring som sosial praksis

Sammenlignet med hvor eksplisitt det sjangres i fremstillingen av musikkhistorie og musikalske tradisjoner, er fraværet av etablert sjangerterminologi påtagelig i lærernes beskrivelser av aktiviteter som samspill og gitaropplæring. Det betyr selvfølgelig ikke at ikke sjangring skjer i norske musikklasserom når det spilles og synges, danses og lyttes. Tvert imot mener jeg at sjangring er en fortolkende handling som ubevisst og u-uttalt alltid og allerede regulerer og skaper mening på musikkutdanningsfeltet så vel som på musikkfeltet for øvrig. I sin enkleste form kan man med sjangring forstå praksiser der mennesker tillegger musikalske uttrykk en eller flere sjangerkategorier. I foreliggende artikkel har analysene stort sett befattet seg med sjangring som didaktisk motivert og musikkfaglig intensjonal praksis. Men en utvidet forståelse av hva sjangring innebærer kan tjene til å utdype allerede eksisterende teorier om hvordan mennesker forholder seg til og bruker musikk, i det sosiale, og slik åpne for nye analyser av og ny innsikt i musikkpraksiser også ut over de musikkpedagogiske.

På bakgrunn av diskusjonene som har blitt ført i det foregående, blant annet i de mer teoretisk orienterte avsnittene, vil jeg foreslå tre slike utvidelser: (1) Sjangring viser ikke bare til intensjonale meningsskapende handlinger, men også til de umiddelbare fortolkningene som gjør at musikk fremstår som meningsfull for oss. Når vi lytter til musikk, lytter vi den opp mot eller inn i bestemte formasjoner av uttrykk, folk og praksiser selv om ingen sjangerkategori navngis og uttales. (2) Sjangring skjer ikke bare verbalt. Forstått som performative handlinger (Butler, 1993) kan visuelle, auditive og kroppslige utsagn sjangre like overbevisende som sjangerterminologi fra musikkvitenskapen, media eller musikkindustrien ved å sitere og reitere tidligere visuelle, auditive og kroppslige utsagn med godt etablerte sjangerkonnotasjoner. (3) Uavhengig av modus (visuell, auditiv osv.) iverksetter det å sjangre mer enn et intertekstuellet nettverk av (tidligere) musikkutsagn. Sjangring mobiliserer en hel rekke sosialt etablerte verdier, grupperinger, identiteter og handlingsmønstre assosiert med sjangerbegrepene som benyttes. Sjangring innebærer altså å plassere utsagn og uttrykk i et system, der de operative skillelinjene har konsekvenser for folk og handlinger, innenfor og på tvers av skillelinjene. Å sjangre er slik å *gjøre forskjell*, i det sosiale så vel

som det musikalske. Som praksis spiller sjangring på ulikhet vel så mye som likhet. Denne ulikheten angår og bekrefter sosiale så vel som musikalske identiteter, relasjoner og klassifikasjonssystemer.

Det tilhører kommende artikler å diskutere konsekvensene av lærernes sjangring av innholdet i musikkfaget for elevene. Når sjangring gjør mening ved å gjøre forskjell, hvilke forskjeller kan man tenke seg skapes for elevene i musikkundervisningens sosiale dynamikk? Og hvilke muligheter for deltakelse og læring skaper disse forskjellene? I denne artikkelen har spørsmålet vært hvordan lærere sjangrer musikk og musikkundervisning når de greier ut om sin praksis. Et annet forskningsdesign og empirisk materiale vil kunne legge til rette for å studere sjangring som didaktisk praksis i faktisk undervisning, og dermed også utforske *elevenes* sjangring av innholdet.

Forfatteromtale

Live Ellefsen er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet (INN) og leder INNs forskergruppe i Kulturorientert Musikkpedagogikk. I perioden 2018–2022 er hun medlem av forskningsprosjektet *The social dynamics of musical upbringing and schooling in the Norwegian welfare state*, finansiert av Norges forskningsråd. I sin forskning undersøker Ellefsen hvordan musikkpedagogiske praksiser utgjør arenaer for diskursiv forhandling av kunnskap, makt og subjektivitet. I dette arbeidet trekker hun på diskursteori, kulturteori og teorier om kjønn og identitet i tillegg til musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig teori og forskning.

Referanser

- Altman, R. (1999). *Film/genre* [Kindle edition]. Bloomsbury Publishing.
- Andreassen, G. (2006). *Opus: musikk for ungdomstrinnet*. Ressursperm. Samlaget.
- Asp, K. (2020). Vad är genre för sorts musikstil? – Om genrer som undervisningsinnehåll i grundskolans musikundervisning. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikkpedagogiska praktiker. Undervisa i musik – ett komplext uppdrag* (s. 11–38). Kungliga Musikhögskolan.
- Blix, H. & Ellefsen, L. W. (2021). On breaking the «citational chains of gender normativity» in Norwegian art and music schools. I S. V. Onsrud, H. Blix & I. Vestad (Red.), *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities* (s. 156–179). Routledge.
- Borgström-Källén, C. (2021). Binary oppositions and third spaces: Perspectives on the interplay between gender, genre practice, instrument and cultural capital in upper secondary schools in Sweden. I S. V. Onsrud, H. Blix & I. Vestad (Red.), *Gender issues*

- in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities.* (s. 74–94).
Routledge
- Brackett, D. (2016). *Categorizing sound*. University of California Press.
- Bothman, N. (2018). *Action, detection and Shane Black: Antiessentialist genre theory and its application*. Springer VS.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Brisson, R. & Bianchi, R. (2019). On the relevance of music genre-based analysis in research on musical tastes. *Psychology of Music*, 48(6), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0305735619828810>
- Burns, G. (Red.). (2016). *A companion to popular culture*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1990)
- Drott, E. (2013). The end(s) of genre. *Journal of Music Theory*, 57(1), 1–45.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in «Musikklinja»* [Doktorgradsavhandling]. NMH publikasjoner.
- Ellefsen, L. W. (under utgivelse). Genre and genring in music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*.
- English, F. (2011). *Student writing and genre. Reconfiguring academic knowledge*. Continuum International Publishing Group
- Ewell, P. A. (2020). Music theory and the white racial frame. *Music Theory Online*, 26(2), 1–29. <https://doi.org/10.30535/mto.26.2.4>
- Fabbri, F. (1982). A theory of musical genres: Two applications. I D. Horn & P. Tagg (Red.), *Popular Music Perspectives* (s. 52–81). IASPM.
- Fabbri, F. (2012). How genres are born, change, die: Conventions, communities and diachronic Processes. I S. Hawkins (Red.), *Critical musicological reflections: Essays in honour of Derek B. Scott* (s. 179–191). Ashgate
- Fagbokforlaget. (u.å.). *OPUS. Musikk for ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget.no. <https://www.fagbokforlaget.no/Opus/I9788252167221>
- Feagin, J. (2013). *The white racial frame: Centuries of racial framing and counter-framing*. Routledge.
- Foucault, M. (2010). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Overs.). Pantheon. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.

- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Grinde, N. (1993). *Norsk musikkhistorie: hovedlinjer i norsk musikkliv gjennom 1000 år*. Musikk-husets forlag.
- Johansen, G. G. (2017). Genres, values, and music pedagogy students' identity formation as music teachers in spe. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 127–139). NMH-publikasjoner.
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2).
- Kelly, A. R. & Miller, C. (Red.). (2017). *Emerging genres in new media environments*. Palgrave.
- Labarre, N. (2020). *Understanding genres in comics*. Palgrave.
- Larabee, A. (2019). Editorial: The future of genre studies in popular culture. *The Journal of Popular Culture*, 52(1), 7–9.
- Levine, C. (2017). *Forms: Whole, rhythm, hierarchy, network*. Princeton University Press.
- McQueen, H., Hallam, S. & Creech, A. (2018). Teachers' and students' music preferences for secondary school music lessons: Reasons and implications. *Music Education Research*, 20(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1238059>
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Moore, A. (2001). Categorical conventions in music discourse: Style and genre. *Music & Letters*, 82(3), 432–442.
- Onsrud, S. V. (2021). Thinking queer pedagogy in music education with Girl in Red. I S. V. Onsrud, H. Blix & I. Vestad (Red.), *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities*. (s. 135–155). Routledge.
- Onsrud, S. V., Blix, H. & Vestad, I. (Red.). (2021). *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities*. Routledge.
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Wahlberg, I. H. (2020). *At göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning* [Doktorgradsavhandling]. Göteborg Universitet.